

V5 - N.12 - DEZEMBRO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

# TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR  
Evolução Funcional



ISSN 2596-3309  
ISSN 2596-3295  
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias  
vol.5, n.12 (dez. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

406 p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –DOI 10 53782

1. Educação. 2. Grupo de trabalho. 3. Incentivo à leitura. 4. Piaget, Jean, 1896 – 1980.
5. Vygotsky, Lev Semynovitch, 1896 –1934, 6. Freire, Paulo, 1921 -1997.
- 7, Morin, Edgar, 1921 – 8. Desenho universal. 9. Pessoas com deficiência – orientação e mobilidade – Brasil. 10. Brasil – (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) 11. Educação especial – Brasil. 12. Educação inclusiva. 13. Jogos educativos
14. Brincadeiras. 15. Aprendizagem. 16. Crianças – desenvolvimento. 17. Educação infantil. 18. Políticas públicas – Brasil. 19. Educação. 20. Professores – educação
21. Práticas de ensino. 22. Crianças. 23. Sexualidade. 24. Família.
25. Rubião, Murilo, 1916 – 1991 – crítica e interpretação. 26. Contos brasileiros
27. Música na educação. 28. Prática pedagógica.
29. Organização do trabalho pedagógico. 30. Imaginação em crianças.
31. Escolas – organização e administração. 32. Tecnologia educacional.
33. Arte na educação. 34. Autismo em crianças. 35. Racismo na educação – Brasil
36. Xenofobia 37. Discriminação. 38. Antirracismo, 39. Diversidade. .
40. Educação não formal. 41. Escoteiros – Brasil. 42 Geografia – estudo e ensino.
43. COVID – 19, Pandemia de, 2020. 44 Distanciamento social (saúde pública, educação - Brasil) 45. Arte de contar histórias. 46. Malaguzzi, Loris, 1920-1994.
47. Educação de crianças 48. Inclusão digital. 49. Educação – especial
50. Sistema Nervoso Autônomo 51. Alfabetização. 52. Aprendizagem 53. Família
54. Arteterapia. 55. Qualidade. 56. Educação – avaliação. 57. Jogos digitais.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598



# EDITORIAL

## AGRADECIMENTOS

As publicações de artigos científicos na Revista Territórios desempenhou um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na promoção do avanço acadêmico. Ao oferecer uma plataforma dedicada à divulgação de pesquisas inovadoras e relevantes em diversas áreas, a revista não apenas contribui para o enriquecimento do corpo de conhecimento, mas também estimula o diálogo e a troca de ideias entre pesquisadores, acadêmicos e profissionais.

À medida que nos despedimos de mais um ano de descobertas e contribuições valiosas, expressamos nosso sincero agradecimento a todos que tornaram possível mais uma temporada de publicações na Revista Territórios em 2023.

Agradecemos aos autores por compartilharem suas pesquisas inovadoras e insights valiosos, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento em diversas áreas. Seu comprometimento e dedicação são fundamentais para o sucesso da revista.

Agradecemos também aos revisores e membros da equipe editorial por seu trabalho árduo e diligente. Seu empenho na avaliação crítica dos artigos e na manutenção dos padrões de excelência é vital para garantir a qualidade das publicações.

Aos leitores, agradecemos por sua contínua confiança e interesse em nossa revista. Sua busca pelo conhecimento e apoio contínuo são o combustível que impulsiona a missão da Revista Territórios.

**Profa. Dra. Adriana Alves Farias**

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Adriana de Souza  
Prof.<sup>a</sup> Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Prof.<sup>a</sup> Andrea Ramos Moreira  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Oliveira Albertin de Amorin  
Prof.<sup>a</sup> Debora Banhos  
Prof.<sup>a</sup> Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Prof.<sup>a</sup> Juliana Petrasso  
Prof.<sup>a</sup> Marina Oliveira Reis  
Prof.<sup>a</sup> Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

### Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

### Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

### COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.  
Volume 5, Número 12 (Dezembro) - SP  
ISSN 2596-3309 (Digital)  
ISSN 2596-3295 (Impressa)  
DOI 10.53782  
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>  
Rua João Burjakian 203  
Lauzane Paulista - SP  
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# SUMÁRIO

**07 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS**

ANA CLAUDIA MARQUES

---

**17 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPOS E EQUIPES**

ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA

---

**31 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENHO UNIVERSAL EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI

---

**42 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS DIFERENÇAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

CÁTIA VIVIANE FERREIRA

---

**51 É BRINCANDO QUE SE APRENDE**

CILIARA APARECIDA DO NASCIMENTO

---

**60 RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INFRATORES: EDUCAR PARA A LIBERDADE**

CINARA CAMPOS FERREIRA RODRIGUES

---

**69 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CINTIA GABRIELA LESSA DE MEDEIROS

---

**81 OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

CRISTIANE CORREA

---

**89 PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**

CRISTINA DA SILVA ROCHA

---

**99 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE**

CRISTINA NOGUEIRA DE LIMA DE SOUZA BARROS

---

**107 CONFLITOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA SOBRE A SEXUALIDADE**

DÉBORA MALTA NEVES SOARES

---

**118 MURILO RUBIÃO E O REALISMO FANTÁSTICO “Á BRASILEIRA”**

DIVANIRA DA SILVA SOUSA

---

**127 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA**

EDNA MARIA DA SILVA

---

**136 OS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

ELIANE RODRIGUES DE FEITAS SANTOS

---

**153 BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA**

ELILMA MARQUES SILVA

---

# SUMÁRIO

**167 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

---

**175 A APRENDIZAGEM E OS NOVOS DOCENTES**

IRENE DE MATOS APARECIDO

---

**185 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA**

IVANETE GOUVEIA SILVA

---

**195 O TRIO GESTOR: O SUPERVISOR ESCOLAR, O GESTOR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

JACQUELINE DOMINGUES BACHEGA

---

**206 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREPARANDO O CAMINHO PARA UM FUTURO BRILHANTE**

JUCILEIA SANTINO PONTIRROLI DE ARAÚJO

---

**218 A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO**

LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA

---

**229 XENOFOBIA E RACISMO: PROPOSTAS PARA DISCUSSÃO DA TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARGARIDA SANTINHO JACOBK

---

**240 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE**

MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA

---

**248 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O ESCOTISMO NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS**

MARIA APARECIDA DE FARIA

---

**265 A INFLUÊNCIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO**

MARIA GALDILENE FARIAS TOMAZ

---

**277 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

PAULA ROBERTA DA SILVA PADILHA

---

**285 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RENATA GABRIELA PINHEIRO

---

**295 A CRIANÇA FEITA DE CEM NA CONCEPÇÃO DE REGGIO EMILIA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

---

**303 INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA**

ROSILDA DA SILVA SUZUKI

---

**318 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO INCLUIR SEM EXCLUIR**

ROSIMEIRE ERNESTA DA PÁTRIA SILVA

---



# SUMÁRIO

## **327 DISAUTONOMIA**

SANDRA SURCALO HEALT

---

## **340 O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO**

SHIRLEI FERREIRA DO AMARAL

---

## **353 A IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS**

SHISLAINE MARIA DA SILVA

---

## **365 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ARTE-EDUCAÇÃO E DA ARTETERAPIA ASSOCIADAS AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

SUELI MAURICIO DE OLIVEIRA MARTINS

---

## **379 INDICADORES DE QUALIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

---

## **387 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VIVIANA MARTINS TAVARES DIAS

---

## **396 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

---

# A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS

## THE IMPORTANCE OF TEAMWORK IN SCHOOLS



### **ANA CLAUDIA MARQUES**

Graduação em LETRAS Port./Ingl. pela Faculdade Fundação Santo André (2007); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Fazenda da Juta.

### **RESUMO**

Este Artigo “A importância do trabalho em equipe nas escolas” objetiva analisar a relação entre todos da comunidade escolar, considerando como objetivo comum a formação integral do aluno em um ambiente acolhedor de aprendizagens. É sabido que um lugar colaborativo e harmônico conduz ao desenvolvimento não só ao social, como da comunicação, respeito, auxílio na administração de conflitos, de confiança, inovação, proatividade, flexibilidade e de desafios que o trabalho educacional exige. Como questão norteadora será questionado quais são os benefícios que o trabalho em equipe traz para a educação. Entende-se que uma ação conjunta pode possibilitar além da troca de conhecimentos de vários especialistas de diferentes áreas, também contribuir para o crescimento e desenvolvimento no processo de aprendizagem. O trabalho em equipe se relaciona com interação, produtividade, sinergia e integração de um grupo em prol de um objetivo em comum. A metodologia utilizada será pesquisas de conceitos de autores especializados no tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Equipe; Escola; Educação integral; Processo de aprendizagem.

## ABSTRACT

The aim of this article, "The importance of teamwork in schools", is to analyze the relationship between everyone in the school community, taking as a common goal the integral formation of the student in a welcoming learning environment. It is well known that a collaborative and harmonious environment leads to the development not only of social skills, but also of communication, respect, help in managing conflicts, trust, innovation, proactivity, flexibility and the challenges that educational work demands. The guiding question will be what benefits teamwork brings to education. It is understood that joint action can enable not only the exchange of knowledge between various specialists from different areas, but also contribute to growth and development in the learning process. Teamwork is related to interaction, productivity, synergy and the integration of a group towards a common goal. The methodology used will be research into the concepts of authors specializing in the subject.

**KEYWORDS:** Team; School; Integral education; Learning process.

## INTRODUÇÃO

O presente Artigo "A importância do trabalho em equipe nas escolas" propõe uma reflexão sobre a interação dos funcionários que trabalham instituições educacionais, juntamente com a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, considerados educadores, trazendo a discussão e a análise do trabalho individual e coletivo.

As estratégias utilizadas para o trabalho em equipe consistem em referenciais para a escolha e decisão dos caminhos que podem trilhar ao alcance dos objetivos, considerando que as ações de desenvolvimento são dinâmicas e requerem revisões e adaptações periódicas para que se mantenha ao longo do tempo com excelência e qualidade.

Contribuir com a melhoria das ações de desenvolvimento revela o alinhamento entre o grupo, oportunizando exercitar a competência individual e coletiva, na medida em que os conhecimentos são disseminados durante o processo do trabalho.

Dessa forma, o presente estudo traz a relevância de como o trabalho em equipe em uma instituição se desenvolve, considerando as exigências da sociedade na atualidade e refletindo sobre as necessidades dos estudantes para uma formação integral.

Neste contexto, o estudo trará como questionamento quais benefícios o trabalho em equipe traz para a educação.

No esforço de responder a problemática a metodologia será do tipo bibliográfica, proporcionando maior relação com a questão a ser respondida e aos objetivos pretendidos. Para tanto, serão pesquisadas e analisadas algumas teorias de autores conceituados no tema.

O objetivo principal será refletir sobre a mediação na formação de um educando que atue na



sociedade de maneira autônoma e crítica.

Para esse estudo discursivo foi preciso definir a esfera de comunicação e a iniciativa de se trabalhar com situações concretas no desenvolvimento de um planejamento de trabalho em equipe, justificando-se pela participação efetiva do aluno no processo de construção de conhecimento, em uma perspectiva de troca de conhecimentos, de ação e interação social, uma vez que o trabalho em equipe é um importante meio para se obter sucesso por meio da união de todos os envolvidos.

Assim, o embasamento teórico será realizado através de autores especializados no tema proposto e que abriram caminho para as ideias que nortearam este trabalho.

## **REFLETINDO SOBRE O TRABALHO EM GRUPO**

O trabalho em grupo reflete sobre a diversidade e as trocas como principal matéria-prima para a construção do conhecimento. É possível ter um olhar para a equidade e inclusão por meio do trabalho em grupo, pois todos os alunos são capazes de aprender e oferecer estratégias para salas de aula intelectualmente instigantes, respeitosas, igualitárias e colaborativas.

Para Cohen (2017), o objetivo de construir escolas igualitárias é importante nos dias de hoje, pois as escolas estão introduzindo novas estruturas curriculares, padrões, currículos e avaliações que exigem uma pedagogia mais ambiciosa e complexa.

Já, os funcionários de uma escola são considerados educadores, pois o ambiente escolar deve ser de formação, ou educação não apenas de conteúdo ou comportamentos, mas para a vida, na qual, o aprendiz deve desenvolver conhecimentos, ou seja, ter uma educação integral que o insira na sociedade como um cidadão participativo.

Segundo Soviensi e Stigar (2008), na sociedade do conhecimento, o talento humano e suas capacidades são vistos como fatores competitivos, porém os integrantes envolvidos devem ser considerados como colaboradores e não concorrentes. Dessa forma, é preciso valorizar o papel do ser humano em todas as instituições a fim de torná-lo competente para atuar em suas atividades como um colaborador. Nesse contexto, toda a comunidade escolar colabora com o processo de formação do aluno.

Para isso, utiliza-se estratégias que devem ter o objetivo de melhorar o desempenho individual e coletivo e alcançar os resultados planejados. Também, é preciso atentar-se aos objetivos da instituição, ou seja, o que foi planejado na construção do PPP- Projeto Político Pedagógico da unidade educacional para o pleno atendimento das necessidades dos educandos, da unidade escolar e de seu entorno.

À gestão compete planejar, coordenar e controlar as atividades desenvolvidas relacionadas à seleção, orientação, avaliação de desempenho funcional e comportamental, capacitação, qualificação, acompanhamento do pessoal da instituição, assim como as atividades relativas à preservação da

saúde e da segurança no ambiente de trabalho da Instituição.

Ao considerar que o trabalho em equipe traz como proposta geral a formação integral do aluno, os profissionais envolvidos devem agir com responsabilidade e ética.

A equipe de educadores deve desenvolver a capacidade de atuação baseada nos princípios da realização em tarefas que incorporem inovações tecnológicas e de trabalho em rede, atuando de forma flexível; com conhecimento do conteúdo pedagógico e regulamentos institucionais da rede em que atua. A equipe também deve ter visão sistêmica, bom relacionamento interpessoal, planejamento, capacidade de adaptação e flexibilidade, cultura de qualidade, criatividade e comunicação, liderança, iniciativa e dinamismo.

O desenvolvimento dessas habilidades é importante para todos que atuam na instituição, pois trata-se de elementos da personalidade pessoal que integra características individuais e as qualidades profissionais requeridas para que o trabalho seja realizado com excelência, lembrando que o respeito deve imperar em atividades realizadas em grupos.

Para tanto é preciso que a escola constitua um ambiente de trabalho propício ao bem-estar, à motivação e à satisfação de todos.

## **TRABALHANDO COMO EQUIPE**

O trabalho em equipe consiste em reunir um grupo de pessoas com o objetivo de desenvolver algo, ou seja, trata-se da prática de unir esforços coletivos para resolver um problema específico ou desenvolver um projeto.

Discutir sobre o processo grupal diz respeito ao estabelecimento de uma noção que engloba examinar o sujeito e sua relação com os outros e com a situação, tendo como finalidade a elaboração por meio de esquemas adequados, certas situações práticas, ou seja, desenvolver uma tarefa ou um projeto que inclui o pensar, sentir, e o agir. Também, trabalhar em equipes podem gerar alguns problemas, como ansiedade, tensões ou medo de mudanças entre outras.

Segundo Pichon- Rivière (1998), é possível falar dos processos de motivação (motivos e necessidades) e a ação em sua fase de articulação há os processos de decisão dentro do grupo, considerando que o temor de mudanças e inseguranças sociais estão presentes na ansiedade. Assim, um coordenador deve favorecer, com sua técnica, os vínculos dentro do grupo por meio da redistribuição de papéis, operando com lideranças funcionais, podendo ou não, o grupo enfrentar situações de mudanças.

Ainda para o autor, para a resolução de alguns problemas é possível utilizar técnicas grupais na dialética e na aprendizagem da psicologia, da psiquiatria, das ciências sociais etc. Dessa forma, as técnicas grupais podem ser empregadas em instituições para o tratamento de tensões no contexto das relações humanas, propiciando a mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldades de aprendizagem e comunicação provocadas pela ansiedade despertada por alguma mudança, sendo preciso facilitar a assimilação de informações e esclarecimento que geraram o medo, a aprendizagem,

a comunicação, o marco de referência, as decisões entre outros.

De acordo com Kurt Lewin apud Pichon-Rivière (1998), os problemas causados pela decisão em um grupo são essenciais para considerar questões básicas, tanto na psicologia social quanto na individual, pois têm a ver com a motivação, a ação consequente e com o efeito que o grupo tem sobre a disposição do indivíduo para modificar ou conservar certas condutas, pois a decisão de um grupo é resultado de uma condução social, ou seja, relaciona-se com as motivações e ação individual ou grupal.

Já para DIAZ BORDENAVE (1982), a importância concreta da comunicação no ambiente social, ao se trabalhar em grupo é composta por outras pessoas que com ele mantém relações de interdependência, sendo necessário respeitar as características da vida individual e social, ou seja, oferecer oportunidades de expressão, diálogo, estimulando o crescimento da consciência crítica e da capacidade de participação, igualitária e solidária.

A compreensão do processo de comunicação pode induzir a infinitas possibilidades de se relacionar uns com os outros.

A comunicação também pode ter a característica da impessoal por meios eletrônicos, considerando a tecnologia muito utilizada para se comunicar, inclusive nos grupos ou nas empresas.

Falar de meios de comunicação é falar de registros como mensagens, fotografia, impressão, e-mails, ligações telefônicas ou gravações.

Assim, para o autor, é pela comunicação que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos, seja por meio de sons, escritos, gestos, movimentos expressivos, ilustrações entre outros que até mesmo o silêncio pode se comunicar.

A comunicação surge como causa e solução de conflitos, devendo-se planejar estratégias que se ajustam à situação de determinadas situações geradas entre os envolvidos nas equipes.

## **POSSÍVEIS CONFLITOS**

A falta de comunicação é apontada como uma das principais causas de conflito.

Antigamente o conflito era sinônimo de violência, hoje ele pode ser visto como produtividade, quando se estimula a criatividade e a inovação, considerando a discussão respeitosa como uma saudável aprendizagem.

De acordo com Sobral e Capucho (2019), diante de um conflito, a estratégia de negociação e não de confrontação, no qual um coordenador teria de controlar e regulamentar com todos os envolvidos, pode gerar perda de confiança e até quebra na relação entre as partes. No entanto, o conflito surge como uma inevitabilidade humana, enquanto propriedade da interação. O conflito é tido como fundamental ao desempenho eficaz de um grupo em qualquer instituição por resultarem de divergências quanto aos valores, objetivos e interesses, a comunicação pode também ser o facilitador da comunicação, tendo um efeito positivo e construtivo.



Há várias maneiras de solucionar conflitos, considerando que alguns querem sempre ganhar, outros deixam ganhar, outros procuram a solução ótima, outros tentam evitá-lo, e ainda outros tentam acomodar-se.

Segundo Reis e Silva (2012) apud Sobral e Capucho, o conflito pode ser entendido como um processo de discórdia entre duas ou mais partes, tanto ao nível individual quanto no grupal, ou seja, indivíduos, grupos, departamentos ou organizações são sustentados pelas suas ações e reações, ou seja, é possível definir o conflito como um processo interativo manifestado em incompatibilidade, desacordo ou dissonância dentro ou entre entidades sociais, indivíduos, grupos ou organizações. Também considerado como incompatibilidade de interesses e preocupações, o conflito pode ser encarado como um desacordo em relação a interesses ou ideias, no qual um interveniente percebe que os seus interesses são acaba sendo afetado de maneira negativa. A incompatibilidade nas metas e valores também gera conflito e é visto como uma interação de membros interdependentes que concebem uma oposição de objetivos, metas e valores, onde a outra parte é vista como potencial influenciador.

Ainda segundo os autores, há a incompatibilidade na interação que se designa da interação humana no contexto de trabalho em grupos, onde a execução de determinadas tarefas por uma das partes depende das escolhas, decisões e comportamentos da outra.

Por outro lado, o conflito pode ser benéfico quando moderado e bem gerido, ou seja, encorajando novas ideias de mudança e inovação, quando é promovido o envolvimento da equipe, diversificando pontos de vista e motivando os envolvidos à compreensão das posições contrárias e até, fortalecendo as relações na organização. Contudo, periga-se também criar um ambiente organizacional desagradável, com desgaste emocional.

Para Sobral e Capucho (2019), dentro de uma organização é possível ter diferenças de personalidade ou discordância comportamental e cultural entre o grupo.

Já Reis e Silva (2012) apud Sobral e Capucho, afirmam que as situações que podem estar na origem do conflito são falhas de comunicação por uma interpretação deficiente, linguagem incompreensível, características específicas de um grupo ou a alteração de informação transmitida, quando existe diferente distribuição dos objetivos entre os indivíduos ou por questões pessoais como a existência de personalidades distintas.

Assim, entre as principais causas de conflito, pode-se citar a falta de comunicação, de planeamento das tarefas diárias, o ambiente organizacional, a qualidade da relação e/ou aspetos emocionais.

Objetivando solucionar conflitos, é possível um responsável utilizar os múltiplos canais de comunicação, entretanto, a interação pessoal promove mais a cooperação que a comunicação escrita, verbal ou visual. A argumentação construtiva e persuasiva é apresentada como instrumentos importantes na gestão eficaz do conflito identificação da origem e do conflito, descurando divergências quanto a eventuais crenças pessoais; a dissociação entre a parte conflituosa e o conflito; a transformação do conflito num problema passível de resolução e a capacidade de aceitar as diferenças e não limitar a situação a estritamente certa ou errada. Assim, a forma como se comunica pode ampliar ou atenuar

o nível de conflito. A escolha das palavras e a maneira de transmiti-las, considerando a forma de como assumirão os significados dos diferentes grupos sociais, podendo ser interpretadas de forma cordial ou hostil.

Este estudo não pretende acabar com as análises sobre conflitos, ou melhor, objetiva-se estimular futuras investigações por meio de estratégias individuais ou grupais para a resolução de conflitos nas instituições.

## **A ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA ATUAR NO INDIVIDUAL E NO COLETIVO**

Desenvolver estratégias que possam proporcionar maior eficácia no desenvolvimento das competências demandam comprometimento, pois envolvem a mudança de atitudes e dependem da motivação para as mudanças, considerando que se adaptar a um ambiente de trabalho em equipe é uma tarefa difícil, pois lidar com pessoas com criações diferentes, assim como pensamentos, ações, desejos, e até mesmo índoles diferentes dificultam a harmonia de uma equipe e torna-se necessário o respeito e o bom senso.

Dessa maneira é preciso considerar as diversidades e/ou conflitos para buscar desenvolver o objetivo comum. Por isto, opiniões divergentes são comuns nos trabalhos em equipe. É um desafio para todos os envolvidos, afinal, os interesses pessoais devem ser deixados de lado em função do bem coletivo e do objetivo principal trabalhado.

Neste contexto, pelo fato de tratar com seres humanos que são racionais, com sentimentos e problemas pessoais, torna-se necessário saber ouvir, intermediar, palpitar e/ou unir ideias, podendo dificultar para algumas pessoas o trabalho em equipe.

Cohen (2017), afirma que para se trabalhar com projetos em grupo, existem habilidades adicionais que se tornam mais importantes à medida que os grupos se envolvem com o projeto e podem ser listadas por meio de comportamentos construtivos e destrutivos:

Comportamentos construtivos são aqueles que ajudam o grupo a realizar o trabalho e que contribuem para um bom funcionamento do grupo, como:

- Ter novas ideias;
- Solicitar ou fornecer informações;
- Explicar ideias;
- Associar ideias;
- Buscar a participação de todos;
- Escutar com interesse o que outro as pessoas dizem;
- Elogiar boas ideias e sugestões;

- Estar disposto a se comprometer.

Já o comportamento destrutivo são problemas comuns que surgem em grupos e frequentemente resultam em mágoas e em com uma conclusão do trabalho ruim. São eles:

- Falar demais;
- Escutar muito pouco;
- Insistir em ter suas ideias aceitas;
- Não conseguir fazer nada a respeito do comportamento destrutivo de outros;
- Criticar as pessoas em vez de suas ideias;
- Deixar que outras pessoas façam todo o trabalho.

Assim, torna-se preciso que o trabalho em equipe tenha um olhar tanto no individual quanto no grupal.

## **BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO**

Pensando em inovação, a educação requer atualização e estudo permanente, ou seja, a sociedade é dinâmica e por estar em constante transformação, a educação que é a fonte de aprendizagem e formação deve acompanhar estas mudanças, criando estratégias que de forma prazerosa e significativa, forme cidadãos críticos e participantes do meio em que vivem.

Dessa forma, o trabalho em equipe na educação pode proporcionar o interesse e o engajamento do educando; criar um ambiente propício para a aprendizagem e criatividade; gerar senso de pertencimento, criando um ambiente mais solidário, participativo, acolhedor e significativo.

Para Cohen (2017), o trabalho em grupo é uma abordagem pedagógica eficaz desde os anos escolares iniciais até o término da graduação, em um curso superior, pois os professores estão envolvidos planejando, implantando e analisando práticas pedagógicas que apoiem e melhoram a aprendizagem dos alunos nas operações em nível intelectual e acadêmico e que leiam, escrevam e falem adequadamente nas diferentes esferas do conhecimento.

Ainda a autora declara que ao trabalhar juntos, há mais expressão de ideias, sentimentos, desejos, triunfos e hesitações, desenvolve a proficiência nos discursos de várias disciplinas, e como avaliação, o trabalho em equipe traz como benefício a formativa que ocorre por meio de diferentes métodos avaliativos, pois dá aos alunos o papel de coautores no desenvolvimento de sua aprendizagem ou mesmo por meio da autoavaliação. O professor deve sempre dar feedbacks durante o processo. Portanto, as partes envolvidas precisam estar engajadas.

Embora o trabalho em equipes seja eficaz, não se pode ignorar a importância das avaliações somativas dos trabalhos individuais dos alunos que são produto do trabalho em grupo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em equipe pode ao mesmo tempo ser difícil e ter uma boa harmonização devido à difícil tarefa de lidar com pessoas de criações diferentes, assim como pensamentos, ações, desejos, e até mesmo índoles diferentes. O trabalho em equipe pode proporcionar muitos ganhos para todos os envolvidos e principalmente para o educando, assim como o enriquecimento de ideias, no qual se alcança os objetivos propostos.

É importante mencionar que a formação não só dos alunos como de todos os envolvidos no processo de aprendizagem por meio de trabalhos em equipe, visa a melhoria da qualidade de ensino, considerada um importante fator crítico de sucesso, e principalmente das relações interpessoais, facilitando a educação integral dos alunos.

Portanto, é preciso formações ou capacitações profissionais que tornem o trabalho do educador planejado e organizado. Também proporcionar o resgate de autoestima, investindo no profissional e no ser humano.

Em relação ao ambiente este deve ser acolhedor e propício ao desenvolvimento do trabalho em equipe com o objetivo da formação integral dos alunos. Também, é preciso a socialização e integração de todos da comunidade escolar.

Ao se trabalhar em grupo pode gerar conflitos, considerando a diversidade de personalidade. Dessa forma, é necessário comunicação e gerenciamento de conflitos.

Como benefícios o trabalho em equipe pode desenvolver não só o aluno como todos os envolvidos nas trocas de conhecimentos, gerando inovação, proatividade, flexibilidade e desafios, criando ambientes favoráveis ao aprendizado, assim como ambientes que sejam acolhedores, prazerosos e significativos ao processo, que estimulam as relações interpessoais entre todos os colaboradores.

Assim, o trabalho em equipe na educação pode proporcionar o interesse e o engajamento do educando; criar um ambiente propício para a aprendizagem e criatividade; gerar senso de pertencimento, criando um ambiente mais solidário, participativo, acolhedor e significativo.

## REFERÊNCIAS

COHEN, Elizabeth G. **Planejando o trabalho em grupo: estratégia para salas de aula heterogêneas**. 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

**Estratégias para desenvolvimento de pessoas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.**  
– Brasília: Ipea, 2014.

**GESTÃO: Revista Científica de Administração e Sistema de Informação** (v. 10, n. 10, jan./jun. 2008). RECURSOS HUMANOS X GESTÃO DE PESSOAS.

Sovienski, Fernanda e Stigar, Robson. Disponível: [fot\\_10523becubsos\\_humanos\\_x\\_gestao\\_de\\_pessoas\\_pdf-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://doi.org/10.10523/becubsos_humanos_x_gestao_de_pessoas_pdf-libre.pdf). Acesso 07 dez. 2023.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal: tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso: revisão Monica Stahel**. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRAL, Sabrina e CAPUCHO, Filomena. **A gestão de conflitos nas organizações: conceitualização e diferenças de gênero**. Disponível: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.373>. Acesso 07 dez. 2023.

# A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPOS E EQUIPES

## THE IMPORTANCE OF GROUP AND TEAM ACTIVITIES



### ANDREIA DA ROCHA PEÇANHA

Graduação Pedagogia, Universidade Uniãtalo, 2009; Pós: Ludopedagogia, Faculdade Faconnect, 2022; Prefeitura de São Paulo, Professor de educação infantil, Cei Jardim São Luiz II, Professora de educação infantil e fundamental I, Emei Parque Santo Antônio I.

### RESUMO

A iniciativa da leitura em todas as idades, em especial criança e adolescentes do Ensino Fundamental, leva-nos a partilhar as atividades em grupo e equipes, a fim de que se pratique a sociabilidade entre todos. A pesquisa “Ensino Fundamental: atividades em grupos e equipes” têm por objetivo analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola de forma que haja interpretações de textos, músicas, embalagens de alimentos, filmes, entre outros, e a associação entre as palavras da Língua Portuguesa, assim como as Línguas Estrangeiras nas mais diversas modalidades. A obtenção de conhecimento é mencionada a partir de conceituados autores tais como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Morin, Perrenoud. Espera-se que com tais análises se possam beneficiar muitas pessoas e despertar a curiosidade e alegria na leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grupos; Equipes; Aprendizado; Ensino Fundamental.

### ABSTRACT

The initiative of reading at all ages, especially elementary school children and adolescents, leads us to share activities in groups and teams, so that sociability is practiced among everyone. The aim



of the research "Primary school: activities in groups and teams" is to analyze the activities carried out in the classroom and at school in such a way as to interpret texts, songs, food packaging, films, among others, and the association between the words of the Portuguese language, as well as foreign languages in the most diverse modalities. Obtaining knowledge is based on respected authors such as Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Morin and Perrenoud. It is hoped that these analyses will benefit many people and arouse curiosity and joy in reading.

**KEYWORDS:** Groups; Teams; Learning; Elementary School.

## INTRODUÇÃO

Atualmente trabalhar atividades com os alunos requer que se abandone alguns hábitos para que se possa efetivamente tanto a criança como o adolescente participar do processo ensino-aprendizagem.

O presente estudo vem abordar as atividades de parceria para que melhor se efetive a aprendizagem e que essa possa trazer alegria e bem-estar.

Por conta dessas observações, a pesquisa objetiva analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula de forma que haja participação de todos; desenvolver a sociabilidade; criar ambientes para analisar e interpretar textos, tendo como enfoque a leitura.

São apresentados alguns pensadores e psicólogos que atribuíram um papel preponderante às relações interpessoais no processo de aquisição do conhecimento, tais como: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Morin, Perrenoud, entre outros.

O hábito da leitura, em especial, no Ensino Fundamental é de essencial relevância, visto que se inicia a inteiração com formas, sons e linguagens de escritas que levará a um mundo de imaginações.

A pesquisa justifica-se pelo fato de a criança que é incentivada, motivada a possuir esse hábito terá maior interesse nos estudos, já que a atividade da leitura é prazerosa e abre novos horizontes.

No que concerne aos novos conhecimentos adquiridos por meio desse hábito estão também as informações a respeito dos textos do cotidiano, como as músicas, poesias, filmes, histórias em quadrinhos e outros.

A presente pesquisa tem como referencial teórico material de cunho bibliográfico, pesquisas em livros, revistas especializadas em Língua Portuguesa, Artigos Científicos, Dissertações e sites da Internet na qual comentam de maneira agradável sobre os enfoques abordados e que estão disponíveis ao público em geral.

No que diz respeito ao método de abordagem, será o dedutivo que, conforme Costa (2001) é o método que parte do geral para o subjetivo, ou seja: [...] Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é,

em virtude unicamente de sua lógica.

Quanto à metodologia de procedimento, será utilizada a monográfica, construindo sua estrutura com base na observação direta de um fato. Nos termos de Lakatos e Marconi (2003, p. 151), é a monografia:

[...] um estudo sobre um tema específico ou particular de suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina.

Dessa forma, o procedimento monográfico refere-se à pesquisa de cunho particular, a partir de uma concepção científica de um fato ou fenômeno.

No caso deste trabalho, busca-se uma concepção científica sobre as atividades praticadas em grupos ou equipes e a importância do hábito da leitura, em especial, para as crianças no Ensino Fundamental.

O trabalho está dividido em Capítulos, para melhor entendimento do leitor em sendo: Capítulo 1: Teoria da Aprendizagem que aborda teóricos da Educação como Piaget, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Morin, Perrenoud; Capítulo II: Atividades em grupos e equipes e a Língua Estrangeira no cotidiano; o Capítulo 3 envolvem as atividades propostas na Escola e Sala de Aula com o incentivo de atividade mediante a leitura e interpretação de textos sobre Água, Natureza, Gêneros Variados, Tirinhas de Quadrinhos, Filmes, Interpretação de texto, Música e Rótulos e Embalagens.

Neste contexto, a diversidade para o incentivo da leitura com entretenimento também levará à obtenção de novos conhecimentos para todas as idades aos alunos do Ensino Fundamental.

## **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Neste contexto serão analisadas as Teorias Comportamentais e as Teorias Cognitivas. As Teorias Comportamentais que têm como foco as influências de Skinner e Pavlov que destacam a importância dos comportamentos observáveis e seus efeitos no meio e as Teorias Cognitivas que abordam o processo de construção do conhecimento humano, estudados por Piaget e Vygotsky, conforme veremos na descrição a seguir.

## **TEÓRICOS COMPORTAMENTAIS**

Para os Teóricos Comportamentais, o resultado da aprendizagem é uma mudança de comportamentos observáveis, causada por fatores externos ou estímulos ambientais ou reforços (punição ou recompensas). O behaviorismo (comportamentalismo) se tornou um paradigma na psicologia a partir da década de 1920, mantendo esses status até os anos de 1960, com a expansão da intitulada “revolução cognitivista” (COLL, 1995).

Apesar dos inúmeros avanços na área, os estudos e as pesquisas comportamentais ainda têm como referencial teórico-prático os trabalhos clássicos desenvolvidos por Burrhus Frederic Skinner

(1904-1990) e Ivan Petrivich Pavlov (1849-1936).

Influenciados pelos resultados dos trabalhos realizados experimentalmente com cachorros/ratos sobre condicionamento, Pavlov, Skinner – representantes clássicos do behaviorismo – e seus seguidores, destacam a importância do estudo de comportamentos observáveis e os efeitos do meio ambiente na mudança desses comportamentos. Sinalizam ainda que novos comportamentos são aprendidos mediante a utilização adequada de reforços (punição ou recompensa) (LAKOMY, 2008, p. 22).

De acordo com a autora:

A teoria behaviorista é baseada na relação Estímulo-Resposta (E- R). O sujeito que aprende é visto como uma “tábula-rasa”, ou seja, ele aprende passivamente enquanto processa as informações que vem da realidade externa. A aprendizagem ocorre quando o comportamento é adquirido – o comportamento novo, o qual é reforçado por um estímulo, seja positivo ou negativo. O estudo da aprendizagem é baseado em experimentos envolvendo o comportamento de animais, para os quais os estímulos positivos são a comida e o agrado, e os estímulos aversivos são os castigos ou algo que venha a causar dor (LAKOMY, 2008, p. 22-23).

Quanto à relação de como essa teoria se aplica às crianças, Skinner (2000) considera os seguintes fatores:

- A capacidade do aluno de elaborar associações condicionadas por meio de estímulos e respostas na aquisição de um novo comportamento;
- A lei do exercício ou da prática, ou seja, a constância dos exercícios e da prática com o objetivo de reforçar a aprendizagem;
- A importância da motivação relacionada com a recompensa positiva (por exemplo, elogio verbal ou escrito pelo professor), que estimula a aprendizagem, ou a punição (por exemplo, uma advertência verbal ou escrita), que enfraquece o comportamento ou resposta não desejada;
- A relevância de estabelecer similaridade entre os problemas resolvidos, bem como repetição para favorecer o insight e a transferência da aprendizagem.

Cabe ressaltar também que Albert Bandura (1925-1884) faz parte dos estudiosos da Educação. Este desenvolveu a Teoria Cognitiva Social, já que considerando um pouco simplista a ideia de que o meio pode conduzir a mudanças de comportamento, procura enfatizar a interação de vários fatores que não só influenciam, mas também são influenciados uns pelos outros no processo de aprendizagem de um novo comportamento<sup>1</sup>.

Portanto, para estudar o processo de aprendizagem, comenta Lakomy (2008, p. 25):

Seria necessário considerar os processos cognitivos que não podem ser observáveis diretamente, como fatores pessoais (expectativas, pensamentos, desejos e crenças), fatores ambientais (recursos, ambiente físico) e fatores comportamentais (atos individuais ou escolhas) (LAKOMY, 2008, p. 25).

Para Bandura, estão envolvidos no processo de modelagem da aprendizagem os seguintes fatores:

Atenção: a aprendizagem requer o estímulo da atenção do aluno, por exemplo, por meio de uma apresentação dramática de um conteúdo. Ainda fatores como sono, nervosismo, mal-estar

ou um estímulo competitivo tem o poder de interferir no nível de atenção do aluno, devendo ser considerado pelo professor;

- **Retenção:** o aluno precisa lembrar-se daquilo que aprendeu. Cabe o professor incentivar o aluno a estabelecer relações entre o conteúdo da aula com as imagens mentais ou descritas verbais. Quando essas relações se interiorizam, o aluno é capaz de “trazer à mente” a imagem ou descrição e, assim, reproduzir aquilo que foi aprendido.

- **Reprodução:** a reprodução de um comportamento ou aprendizagem requer prática e observação constantes;

- **Motivação:** cabe ao professor motivar o aluno seja por meio do tradicional método reforço/punição, seja por meio de incentivos futuros, sendo que, na opinião do autor, “o reforço tende a provocar resultados mais positivos que a punição” (BANDURA, 1980).

Os trabalhos Skinner e Bandura contribuem para uma compreensão parcial do processo de aprendizagem. Suas teorias são consideradas por muitos estudiosos como incompletas, pois não enfatizam adequadamente os processos interiores que ocorrem durante a aprendizagem – processos internos aos alunos que não podem ser medidos, observados e, muitas vezes, previstos pelo professor (LAKOMY, 2008)

## TEORIAS COGNITIVAS

As Teorias Cognitivas formam conjuntos de proposições que procuram explicar o processo de construção do conhecimento humano e desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, geram informações que nos leva a conhecer

como se processa interiormente a aprendizagem. Elas são baseadas em ideias e conceitos desenvolvidos por Jean Piaget (1896-1980), na Suíça, e por Lev Semynovitch Vygotsky (1886-1934), na Rússia.

Nesse contexto, Lakomy (2008, p. 20) explica que:

Na perspectiva cognitivista, o processo de aquisição do conhecimento é a aprendizagem em si. Ao contrário dos comportamentais, os alunos são percebidos como agentes ativos que interagem constantemente com o ambiente interno e externo, utilizam suas experiências anteriores, buscam e reorganizam informações, refletem e tomam decisões para que possam adquirir novos conhecimentos (LAKOMY, 2008, p. 20).

A seguir, uma abordagem sucinta sobre Piaget, Vygotsky e suas implicações para o desenvolvimento da teoria construtivista e mais dois grandes estudiosos, Paulo Freire e Edgar Morin, que fazem parte da Educação do País.

## PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) defende que a estrutura cognitiva é construída em etapas e cada



etapa incorpora as anteriores, dando-se a construção do conhecimento pela ação recíproca e interativa do sujeito com os objetos (meio). Desenvolveu e definiu os dois pilares de sua teoria: a assimilação e a acomodação. Assimila-se o mundo por meio da estrutura cognitiva, atuando-se no ambiente, apreendendo a realidade, mobilizando e modificando-se em função da realidade (PIAGET, 1971).

São quatro os fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança na teoria piagetina: O fator biológico; os exercícios e as experiências adquiridos na ação da criança sobre os objetos; as interações sociais; O fator de equilíbrio.

## VYGOTSKY

Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934) defende que o ser humano se desenvolve pela interação social, adquire a condição humana em relação com o mundo, mediado por instrumentos culturais - signo, palavra, símbolo. O conhecimento é uma produção cultural, diretamente relacionada com a linguagem, com a interação social e a mediação é a ação que se interpõe entre o sujeito e objeto de aprendizagem, sendo a palavra de fundamental importância (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky o contexto social e desenvolvimento cognitivo humano caminham juntos. Em seus experimentos demonstram que a fala tanto acompanha a atividade prática ou física da criança como também desempenha um papel específico na sua realização (VYGOTSKY, 1988; VYGOTSKY, 1998; VYGOTSKY, 1987).

Cita como exemplo, quando a criança procura atingir um objetivo, ela fala enquanto age. A fala é tão necessária quanto os olhos e as mãos na execução de tarefas práticas.

Com base na fala, Vygotsky desenvolveu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que é entendida como a distância entre o desenvolvimento real da criança e seu desenvolvimento potencial. O primeiro é caracterizado pela solução independente de problemas, e o segundo pela solução de problemas sob a orientação ou colaboração de um adulto ou colega (ou o professor) (VYGOTSKY, 1988, citado por LAKOMY, 2008, p. 42).

E sobre isso, a autora também complementa que:

A zona de desenvolvimento proximal permite ao professor delinear o que a criança é capaz de atingir, bem como identificar seu estado de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o professor não deve focar aquilo que a criança já aprendeu, mas o que ela realmente necessita aprender para atingir seu desenvolvimento real (LAKOMY, 2008, p. 43).

Os trabalhos de Piaget e Vygotsky têm sido de grande valia na busca pela compreensão do processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Ambos apontam para um processo de ensino-aprendizagem composto de conteúdos organizados, que são transmitidos por meio da interação social e que têm como finalidade o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social de uma pessoa, a qual se torna um agente de transformação na sua comunidade. Assim, apesar das diferenças, suas teorias acabam se complementando, influenciando e servindo de base teórico-prática para inúmeros pesquisadores preocupados com o processo de aprendizagem (LAKOMY, 2008).

As propostas desenvolvidas pelos referidos autores devem ser sempre atendidas e analisadas como teorias complementares, apesar de apresentarem diferenças básicas.

Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e biológicos sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, enquanto Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem social e histórica do sujeito. Ainda, ao contrário de Piaget, comenta Lakomy (2008), para o psicólogo russo, o pensamento e a linguagem são processos interdependentes, sendo que é a linguagem que reorganiza o pensamento e permite o desenvolvimento da imaginação, memória e planejamento, visto que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são entendidos como processos que se influenciam reciprocamente.

## PAULO FREIRE

Educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997) recupera e aplica ao processo pedagógico conceitos e instrumentos metodológicos do estruturalismo genético e da razão dialética. No conjunto de suas obras podem ser destacados alguns elementos ontológico-epistemológicos, entre eles o conceito de “educação dialógica” versus “educação”.

O também filósofo é patrono da Educação Brasileira, e considerado um dos pensadores mais notáveis na história de Pedagogia atual, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica<sup>2</sup>.

Paulo Freire atribui importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como práxis social, como construção de um mundo refletido com o povo. Para Freire (2005), o diálogo é o elemento chave onde o professor e aluno sejam sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo processar-se-á a conscientização, por quê:

- \* É horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente;
- \* Parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;
- \* Funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a denominação de um pelo outro;
- \* Exige humildade, colocando-se elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;
- \* Traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;
- \* Implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos, e
- \* Supõe paciência de amadurecer com o povo de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

Assim sendo, a prática cotidiana do diálogo, da interação, da troca e do compartilhamento de saberes e experiências despertam a curiosidade e a possibilidade de se construir e reconstruir o conhecimento.

## **EDGAR MORIN**

Filósofo francês, Edgar Morin (1921) afirma que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento das competências inatas do indivíduo ao adquirir conhecimentos, associadas às influências e estímulos externos, da cultura. O ato de conhecer está presente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, linguísticas, sociais, políticas e históricas. Desse modo, o ser condiciona o conhecer, que ao mesmo tempo condiciona o ser (MORIN, 1995).

São dele as palavras de que “há sete saberes fundamentais e que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, sendo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (MORIN, 2000, p. 13).

Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin (2000) são descritos como sendo: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; ensinar a compreensão e a ética do gênero humana.

Em “Ensinar a compreensão” o autor comenta que esta é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro (MORIN, 2000, p. 16-17).

Um dos principais expoentes do pensamento mundial, o autor defende a desfragmentação do conhecimento e a união entre a ciência e o humanismo (Memória Roda viva, 2000).

## **PERRENOUD**

Philippe Perrenoud (1955) psicólogo suíço que com suas ideias pioneiras sobre a profissionalização dos professores e avaliação de alunos transformou os conceitos do processo ensino-aprendizagem no final do século XX e princípio deste século.

Para ele “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações e outros) para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD, 2000).

Competência é o conjunto de:

- Conhecimentos (saberes);

- Habilidades (saber-fazer relacionado à prática do trabalho mental);
- Atitudes (saber-se, aspectos éticos, cooperação, solidariedade, participação) (COMPETÊNCIAS e HABILIDADES, 2003)<sup>3</sup>.

De acordo com o site citado, as:

- Habilidades estão associadas ao saber-fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Exemplos: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, correlacionar;
- Habilidades estão ligadas a atributos como: Saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver, saber-se. Elas devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Assim sendo, as:

- Competências designam o conjunto de habilidades, operações mentais, é a capacidade para usar as Habilidades, emprego das atitudes adequadas à realização de tarefas. Neste sentido, a Competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas.

Para que se possa trabalhar Habilidades e Competências, como sugere Perrenoud et al. (2001) deve-se mudar de postura didático-pedagógica (não mais o tradicional transmissor de informações). Cita alguns caminhos como: · Contextualização; · Postura interdisciplinar; · Foco na aprendizagem do aluno; · Conceito de conteúdo ampliado.

Para Perrenoud (2000) podemos destacar algumas Competências e Habilidades, como: Respeitar as identidades e as diferenças; Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação; Inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; Desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual, adquirir, avaliar e transmitir informações; Compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; Entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; Desenvolver a criatividade; Saber conviver em grupo.

A seguir, o Capítulo 2 abordará sobre as atividades em grupos/equipes entre as crianças e adolescentes.

## **ATIVIDADES EM GRUPOS E EQUIPES**

Trabalhar atividades em conjunto com as crianças e adolescentes que despertem o gosto pela leitura e aprendizagem é um dos motivos que levam às atividades em grupo e equipes onde se desenvolvem a sociabilidade.



## DIFERENÇA ENTRE GRUPOS E EQUIPES

Para começar a discussão é fundamental compreender a diferença conceitual entre Grupos e Equipes.

De acordo com Giacchetto (2008, s. p.):

Grupo é um conjunto de pessoas com objetivos comuns, em geral se reúnem por afinidades. O respeito e os benefícios psicológicos que os membros encontram, em geral, produzem resultados de aceitáveis a bons. No entanto este grupo não é uma equipe (GIACCHETTO, 2008, s. p.).

Já na equipe é diferente, visto que além de ter seus membros voltados para os mesmos objetivos com papéis e funções bem definidas, possui uma série de fatores positivos que a distinguem do grupo e garantem a obtenção de excelentes resultados com muita sinergia e criatividade. A autora assim define:

Equipe é um grupo que compreende seus objetivos e está engajado em alcançá-los de forma compartilhada. A comunicação entre os membros é verdadeira e as opiniões diferentes são estimuladas (GIACCHETTO, 2008, s. p.).

O grupo transforma-se em equipe quando passa a prestar atenção à sua própria forma de atuar e procura resolver os problemas que afetam seu funcionamento. A formação da equipe deve considerar as competências individuais necessárias para o desenvolvimento das atividades e o alcance de objetivos.

Tais atividades devem desenvolver o espírito crítico, muito além da importância da comunicação, onde se a abordam a constituição dos significados e a construção de sentidos que embasam os processos de aprendizagem de ensino em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, a Secretaria da Educação (2012, p. 5) destaca:

As linguagens nascem e evoluem nas práticas sociais e permeiam todas as experiências e necessidades da vida em sociedade e da interação humana. Assim, para viabilizar os processos de construção de conhecimentos, a escola deve criar condições para que o aluno com as diferentes linguagens seja capaz de mobilizar os indivíduos, para o desenvolvimento das capacidades de percepção de si mesmo, do outro e do mundo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5).

Em Língua Portuguesa, em especial, para as séries finais do Ensino Fundamental é notória a observação à linguagem oral e se a criança/adolescente expõe de forma clara suas ideias, se consegue argumentar em defesa de seu ponto de vista e se utiliza a fala de forma adequada a diferentes interlocutores e situações da comunicação.

Quanto à leitura, se é clara a compreensão e se é capaz de se expressar sobre o que lê, se reconhece e diferencia os diversos suportes textuais e os gêneros textuais já estudados e quais relações estabelece com o texto literário.

Quando ao foco da observação é a produção escrita do aluno, é importante verificar se escreve convencionalmente, sem marcas de oralidade e se escolhe estruturas composicionais adequadas ao tipo de texto e ao objetivo a que se propõe. É relevante também verificar se há clareza e coerência

em seu texto e se consegue utilizar adequadamente os elementos coesivos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2012).

“A sua história, refletindo, dessa forma, o conhecimento e a experiência adquirida pelas gerações anteriores. É a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural que possibilita as invenções humanas e o contínuo caminhar da sociedade” (SECRETARIA EDUCAÇÃO, 2010, p. 26).

A prática de análise linguística busca a reflexão sobre o uso da língua sob dois aspectos em sendo: a decisão sobre a melhor forma de registrar as ideias, de forma clara, coerente e coesa, sem erros ortográficos e de pontuação; e o outro aspecto diz respeito às classificações ou referências às regras gramaticais.

Tomando-se como referência trabalhos com turmas de 6º ano, é importante que os professores possam verificar se nessa etapa de escolaridade o aluno é capaz de: Interagir produtivamente em situações de intercâmbio oral, ao ouvir com atenção, compreender explicações, explicar, manifestar opiniões, argumentar e contra argumentar; Planejar a realizar exposições orais, inclusive fazendo uso de textos escritos; Compartilhar a escolha de obras literárias, a leitura, a escuta, os comentários e os efeitos das obras lidas; Selecionar textos para a leitura, de acordo com seus propósitos e a natureza dos temas; Demonstrar certa autonomia ao buscar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura; Reescrever e/ou produzir textos críticos, utilizando a escrita convencional e considerando o contexto de produção; Revisar textos (próprios e de outros), posicionando-se com o leitor crítico para garantir a adequação composicional e a correção gramatical.

Todas as habilidades e competências desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna são importantes quando se trata do estudo de uma língua estrangeira.

Paiva (2005) menciona as contribuições ao ensino comunicativo trazido pela análise do discurso, com reflexões sobre a interação na sala de aula e sobre discurso e ensino de línguas. A autora aponta que: língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido; deve-se ensinar a língua e não sobre a língua; a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos; os aprendizes devem ter contato com amostras de línguas autênticas; a influência é tão importante quanto a precisão gramatical; a competência é construída pelo uso da língua; deve-se incentivar a criatividade dos alunos; o erro deve ser visto como testagem de hipóteses; a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes; a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa.

## **ATIVIDADES NA ESCOLA E SALA DE AULA**

As atividades propostas objetivam o incentivo à oportunidade da leitura com compreensão, elaboração de textos, esclarecimentos que visam promover melhor entendimento, assim como a solução das atividades que ocorrem no dia a dia das crianças e adolescentes.

## REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para todas as atividades serão usados materiais como: lousa e giz, papel, lápis/caneta/borracha, aparelho de som (opcional), porque ainda que se tenha acesso às várias tecnologias têm sala de aula que ainda não estão disponíveis tais acessibilidades.

A participação de todos é fundamental para que ocorra o processo ensino-aprendizagem, onde o professor é o mediador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa que abordou sobre os teóricos da Educação Comportamental e Cognitiva trouxe-nos melhores entendimentos sobre como trabalhar com as crianças e adolescentes em sala de aula.

Com atividades em parceria e em grupos que envolvem tanto a Literatura Portuguesa como a Estrangeira no Ensino Fundamental este pode ser ministrado de forma que todos sintam prazer pela leitura e em seu entendimento.

Enfoques que comentam como as atividades podem ser pensadas a partir do cotidiano dos alunos sugerem um filme, uma música, embalagens de alimentos, quadrinhos, preservação do meio ambiente, regionalismos no Brasil, entre outras.

Atividades que além da aquisição de conhecimento através da leitura fazem as crianças se comunicarem, trocar ideias, pensar como seria estar em regiões bem diferentes das vividas em suas comunidades, por vezes, fazem com que se aprenda brincando.

A diversidade vivenciada pelas crianças colabora para que umas aprendam com as outras, pois o desenvolvimento da sociabilidade e o entretenimento valorizam o pensar das crianças e adolescentes.

Ações que visam o bem-estar das crianças, como estas baseadas nos autores estudados, que afirmam que o trabalho colaborativo leva à aprendizagem, propôs-se atividades para se trabalhar em grupos, mas estas não foram ainda colocadas em prática.

## REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação**. Vitória. 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>. Acesso 16 out. 2023.

BANDURA, A. **Modificação de comportamento através de procedimentos de modelação**. In: KRASNER, L. (Org.) **Pesquisas sobre modificações de comportamento**. São Paulo: Herder. 1980.

CAVALCANTI, M. J. **Metodologia de estudo de caso: livro didático**. 3 ed. rev. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2008.

**Competências e Habilidades**. Presentation Transcript. Por SARACCHINI, Mari. 2003. Disponível em: [http://www.slideshare.net/Mari\\_Saracchini/competncias-e-habilidades-7938747](http://www.slideshare.net/Mari_Saracchini/competncias-e-habilidades-7938747). Acesso 16 out. 2023.

COLL, C. et. Al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed. 1995. 3v.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes. 1980.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: an intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore, Md: University. Park Press. 1980, p. 436 p.

GIACCHETTO, Cybele Padoan. 2008. Disponível em: <http://padoan.blogspot.com.br/2008/09/grupo-x-equipe.html>. Acesso 16 out. 2023.

GODOY, Dicléa Teixeira; SUZUKI, Clara Kiyoi. **Tecnologia e ensino da Língua Inglesa: das propostas do Estado ao cotidiano da Sala de Aula do Ensino Fundamental na Escola Pública do Paraná**. S.D. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1537-8.pdf>. Acesso 16 out. 2023.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. Ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex. 2008.



MOLL, L. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed. 1997.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

MORIN, Edgar. 2000. **Memória Roda-viva**. Disponível em: [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar\\_morin\\_2000.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm). Acesso 16 out. 2023.

**Orientações para a Organização dos Trabalhos para o ano letivo de 2012. Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio**. CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica Secretaria da Educação. Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/docs/03\\_CGEB\\_OrientacoesInicioAnoLetivo2012\\_EnsFundAnosFinais\\_EnsMedio.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/docs/03_CGEB_OrientacoesInicioAnoLetivo2012_EnsFundAnosFinais_EnsMedio.pdf). Acesso 16 out. 2023.

**Paulo Freire: patrono da educação brasileira**. Archimedes Blog. 2012. Disponível em: <http://archimedes.ne10.uol.com.br/blog/2012/04/30/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira/>. Acesso 16 out. 2023.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes. 1971.

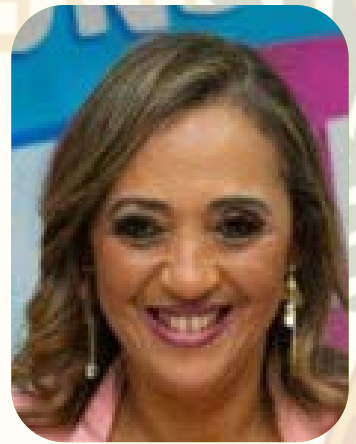
PERRENOUD, Philippe. **10 novas Competência para Ensinar**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2000.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais. Qual a estratégia? Quais competências?** Porto alegre. Editora Artmed. 2001.

SKINNER, F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix/EDUSP. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENHO UNIVERSAL EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



## SPECIAL EDUCATION: UNIVERSAL DESIGN FOR MEANINGFUL LEARNING

### **CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI**

Formação: Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Licenciatura em História e Pedagogia; Bacharel em Psicologia.

### **RESUMO**

A maior missão da educação inclusiva é promover a eliminação das barreiras identificadas nos diversos cenários do ensino com a intencionalidade de assegurar o acesso e a permanência de todos os estudantes nas instituições de ensino. O objetivo desta pesquisa é elucidar a colaboração do Desenho Universal para garantir a aprendizagem, bem como para enfrentar a supressão de barreiras didáticas e metodológicas encontradas no contexto da educação. A escolha desta temática é concernente à importância desse recurso, atualmente, e inexistência da devida atenção que se destina a tudo o que se refere à acessibilidade e suas normas. Logo, quando o acesso e a permanência são proporcionados, as consequências para os estudantes são benéficas e conquistarão conhecimentos e habilidades para articular na sala de aula, ações expressivas encontradas no DUA. Acredita-se que a análise apresentada seja apenas o mote para estimular uma discussão substancial entre profissionais da educação regular sobre práticas pedagógicas que sejam acessíveis na perspectiva da inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Aprendizagem; Educação.

## ABSTRACT

The main mission of inclusive education is to promote the elimination of barriers identified in the various educational settings with the intention of ensuring that all students have access to and remain in educational institutions. The aim of this research is to elucidate the collaboration of Universal Design to guarantee learning, as well as to tackle the suppression of didactic and methodological barriers found in the context of education. This topic was chosen because of the importance of this resource today and the lack of attention paid to everything related to accessibility and its standards. Therefore, when access and permanence are provided, the consequences for students are beneficial and they will gain knowledge and skills to articulate in the classroom, expressive actions found in DUA. It is believed that the analysis presented here is just the basis for stimulating a substantial discussion among regular education professionals about pedagogical practices that are accessible from the perspective of school inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusion; Learning; Education.

## INTRODUÇÃO

Para qualquer espaço público construído, há a necessidade de se pensar no livre acesso de todos. Deparamo-nos, hoje, com a ausência, em grande parte das construções públicas, da acessibilidade nos projetos arquitetônicos e urbanísticos. Considerando que esta pesquisa está baseada no estudo da acessibilidade do projeto de uma escola inclusiva de ensino fundamental, não é certo pensarmos somente na atuação e capacitação dos profissionais, especialmente dos professores, nesta escola para que todo este método de ensino funcione e que obtenha êxito nos resultados.

Ao refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem com estudantes da educação básica, encontra-se a possibilidade de atuar com os mais variados gostos, formas de aprender e também de expressar o conteúdo. Visando a compreensão de uma organização metodológica e pedagógica, um grupo de pesquisadores estadunidenses – o Center for Applied Special Technology (CAST) – propuseram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste em uma proposta de organização da prática pedagógica que visa possibilitar múltiplos meios de engajamento, ação e expressão e representação do conteúdo para os mais diversos estudantes envolvidos neste processo.

Por isso, esta pesquisa se baseia na seguinte problemática: Qual a percepção de professores e o que a literatura indica a respeito da aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem nas escolas?

De posse dessa problemática, o objetivo geral do trabalho é: analisar, a partir da literatura e da percepção de professores, a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem nas escolas. Assim, os objetivos específicos são: descrever o conceito e a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem; pesquisar as produções científicas sobre o tema em busca de

relatos de prática do DUA em sala de aula.

Assim sendo, citamos o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que é uma abordagem metodológica utilizada como referência na criação de currículos diversificados, assim contribuindo para a promoção de um processo de escolarização equitativo. Pode ser entendido como um conjunto de estratégias flexíveis voltadas para diferentes áreas do cérebro que busca, através de princípios e diretrizes que orientam a construção de um planejamento, variadas formas de estimular e proporcionar a aprendizagem de todos, ou seja, propõe alcançar os objetivos estabelecidos com diferentes pessoas e suas características e singularidades, através da flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações. ( ZERBATO; MENDES, 2018).

## **OS CAMINHOS DA INCLUSÃO**

Durante muitos anos vários caminhos foram traçados acerca do tema da inclusão escolar, momentos intensos de lutas para a consolidação da sua prática e estratégias pedagógicas, que visava uma melhoria e garantia no acesso à escola dos alunos com deficiência e necessidades educativas especiais na escola regular, e dentro dessa perspectiva irá estabelecer metas com intuito de conceber uma inclusão de qualidade, percebendo uma complexidade.

Educação inclusiva ou escola inclusiva diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem em um espaço comum, em que convivem alunos que não possuem nenhuma deficiência. Vale dizer que a educação inclusiva é uma nova concepção de ensino que tem como principal objetivo incluir a todos no processo de educação.

Sassaki (2003) acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, essas também se organizam para assumir seus papéis na sociedade. Para o autor, a sociedade precisa ser transformada, devendo, contudo perceber que ela precisa se capacitar para atender às necessidades de seus membros.

'Para Mantoan (2005, p. 24) "inclusão é a nossa capacidade de ver e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver com as diferenças". Nesse sentido, o foco do trabalho da inclusão escolar são as diferenças. A educação especial se articula com a inclusão por ter seu público marginalizado e demonstrar necessidade de tratamento diferenciado para conseguir obter êxito na sua vida escolar. Assim a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é a possibilidade de todas as crianças, sejam elas ditas "normais", deficientes e com altas habilidades e outros transtornos globais poderem conviver juntas e em condições de se desenvolverem e aprenderem numa sala de aula do ensino regular.

Educação inclusiva é um tema recorrente no Sistema Educacional Brasileiro, mas somente a partir da década de 70 passou a ser discutida pelos governantes. Essa vitória foi alcançada pelas extensas lutas de pais de crianças especiais, movimentos sociais que dentre várias conquistas tem-se a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação especial, em Salamanca, na Espanha (1994) com o objetivo de facilitar o processo de ensino e

aprendizagem dessas crianças. Apesar de garantirem o direito à educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, a educação especial e educação inclusiva são temas que possuem diferentes características.

É possível observar na CRFB/1988, em alguns de seus artigos, matéria referente à efetivação do princípio da igualdade. Aqui se ressalta os artigos 3º, inciso IV, como um de seus objetivos principais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; o artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e o artigo 206, inciso I, que como um de seus princípios para o ensino estabelece que haja a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, o paradigma da educação para todos, representado internacionalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990, foi disseminado mundialmente. A Educação para Todos previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas do meio educacional. Mesmo que esses objetivos tenham sido alcançados apenas parcialmente em alguns países, e em outros não tenham saído do papel, a inclusão das minorias tornou-se assunto discutido internacionalmente, nas diferentes esferas sociais e educacionais, constituindo, neste sentido, uma importante conquista para a educação das pessoas com necessidades especiais. (BARBY; ROSSATO. 2005, p. 14).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 54, III, afirma que: “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O MEC desenvolve, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP) uma política visando à integração das crianças portadoras de necessidades especiais ao sistema de ensino, propondo a inclusão destas crianças nas instituições de educação infantil (MEC, 1998, p. 36).

Ainda com relação aos avanços históricos da inclusão, outro ponto merece destaque: a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente chamada de LBD, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que estabelece em alguns de seus artigos que a educação especial deve ser oferecida também preferencialmente na rede regular de ensino.

Com respaldo nesta base, o Plano Nacional de Educação, - PNE, lei 10.172/2001, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento as necessidades educacionais específicas dos alunos. Em 2001, o decreto 3956 promulga no Brasil a Convenção da Guatemala (1999) a qual afirma que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, indicam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, devendo às escolas adequar-se para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais,



oferecendo condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001).

A seguir, em 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Proporcionando as pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino. (BRASIL, 2006)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva declarada no Brasil em 2008, com o objetivo de garantir que a inclusão escolar ocorra, direcionando os sistemas de ensino para que possam assegurar: acesso ao ensino regular, atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica em diversos meios, formação docente para o atendimento educacional especializado, participação da família e comunidade, entre outros. Acompanhando dessa forma, as lutas e avanços da pessoa com deficiência tencionando conceber políticas públicas de qualidade visando uma educação para todos (BRASIL, 2008).

A Lei nº 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e atendimento por profissionais capacitados a desenvolver atividades com vistas à inclusão. Devido a implementação desta Lei o aluno com autismo tem o direito garantido de frequentar a sala de aula regular e ter atendimento de profissionais preparados para preconizar a legislação vigente.

Temos recentemente aprovada a Lei 13.146 de Julho de 2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e que tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade o direito à liberdade visando sua inclusão na sociedade e sua prática à cidadania.

A inclusão não acontece de forma rápida, para incluir é preciso trabalho em equipe, pensar no bem-estar de todos, terem um relacionamento entre escola e família onde um ampara o outro, relação entre aluno e professor, preparação da escola e dos alunos e também da sociedade, fazendo assim uma equipe que inclua os alunos com deficiência e não apenas o insira sem pensar na aprendizagem (BARBOSA, 2008)

A inclusão vai além da sala de aula, deve estar interligada entre todos no ambiente escolar, é preciso um trabalho conjunto envolvendo a equipe pedagógica, professores, setor administrativo, enfim cercar todos que trabalham na escola em prol de se garantir a inclusão da pessoa com deficiência. É certo que a efetivação da inclusão só ocorrerá no contexto escolar se todos estiverem imbuídos do mesmo sentimento de garantir à pessoa com deficiência as condições necessárias para que suas necessidades sejam de fato atendidas dentro de suas especificidades.

É necessário que pais e responsáveis estejam à vontade para participar das decisões escolares. Sendo assim, a escola deverá se organizar incluindo no seu plano de trabalho o melhor acolhimento a família, sem medo de que irá ter interferência negativa nos trabalhos escolares. É fundamental a ajuda de familiares sendo que eles podem auxiliar com muito êxito no processo de inclusão e jamais culpar a escola pelo insucesso dos alunos.

## **CONCEITUANDO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**

Com o desafio de transformar as escolas de ensino regular em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL) aqui traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). (ZERBATO e MENDES, 2018)

Segundo Nelson (2014), o conceito do DUA é baseado na neurociência, que defende que cada indivíduo aprende de determinada maneira e por meio de diferentes estímulos. Nesse sentido, a autora defende o DUA como um processo contínuo para pensar no planejamento do ensino. Ainda que o DUA tenha sido pensado para atender à demanda de toda a população e suas diversas características, é importante refletir qual sua influência na área da Educação Especial, uma vez que se trata de um conceito recente que tem impactado diretamente nas pesquisas sobre inclusão.

De tal modo, o DUA incide na constituição de princípios que norteiam a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos, com vista à acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas que subjazem as intenções inclusivas no contexto do ensino regular, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade de planejar e de avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

O DUA mostrou ser uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O artigo ressalta que a aplicação dos princípios do DUA oferta mais opções de acesso ao aprendizado e melhora as percepções dos alunos sobre o próprio aprendizado - isso pode melhorar positivamente a disposição deles para a aquisição de conhecimento, usando múltiplos meios de representação e expressão.

Segundo Nunes e Madureira (2015), “o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 138). Ademais, deve ter em consideração os princípios do DUA apoiam a criação de “ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os alunos, sendo importante considerar esses princípios na planificação da aula, a qual deve atender às componentes essenciais do currículo” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 137)

## **O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo, quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 1999). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmico.

Na medida em que a orientação inclusiva começa ser inserida na educação regular, exige-se que o professor faça uma adaptação em sua forma de ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem a trabalhar as necessidades individuais de cada aluno de forma ainda mais cuidadosa

devido à presença de pessoas com deficiência. Por esse motivo, é imprescindível que todos que os educadores estejam habilitados para atuar de forma competente junto a esses alunos em cada etapa do ensino.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência ganhou espaço e é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que determina que os sistemas de ensino devam assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996). A legislação é clara ao assegurar a formação docente. Segundo Scheibe (2003), a LDB estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a formação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (SCHEIBE, 2003).

Não obstante, a formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivências interdisciplinares trabalham em equipe, pesquisa e construção de competências. Portanto, como já reiterado, o professor tem de ter a capacidade de explicar o que sabia apenas reproduzir, a convicção de que todos os alunos são capazes de aprender, o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos, as habilidades para apresentar e explicar os conteúdos como interessantes, ou seja, suscitar o prazer de aprender.

Assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores na escola, não permitem que ninguém se isole e se concentre em apenas um grupo alvo de aluno. Os defensores da melhoria das escolas devem se unir ao princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos. Criar ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados, para isso envolve cuidar muito bem do tipo de conteúdo ensinado e a forma que é trabalhado.

Após vários anos de implementação do paradigma da educação inclusiva no Brasil, notaram-se avanços significativos no processo de universalização do acesso à educação escolar, especialmente no ensino fundamental. No entanto, ainda existem vários desafios a serem vencidos no sentido da educação efetivamente inclusiva. Este trabalho insere-se nessa lacuna e busca contribuir com o processo de construção da escola para todos no País.

Em virtude do que foi mencionado, consideramos que ao conciliar um currículo que esteja interligado com o Desenho Universal da Aprendizagem, pode-se perceber muitas melhorias que proporcionará tanto na vida desse futuro professor, como aqueles aos quais ele repassará conhecimentos, uma vez que ele estará capacitado com uma instrução que visa à educação inclusiva. Dessa forma, este trabalho buscou abordar sobre as colaborações que o Desenho Universal da Aprendizagem proporciona para uma educação inclusiva.

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema que evidencia a carência dos recursos que promovam a acessibilidade e ampliem as funcionalidades desses cidadãos. Neste sentido, há a necessidade de que os ambientes e produtos, principalmente aqueles utilizados por todos, sejam pensados para diferentes indivíduos, com limitações distintas, habilidades outras e potenciais diferenciados – ou seja, baseada nos sete princípios do Desenho Universal. Assim, começa a construção de uma sociedade mais inclusiva e com valores iguais para todas as pessoas. Desde os primeiros anos de vida deve-se oportunizar a integração de crianças com e sem deficiência, com o intuito delas conhecerem e vivenciarem as diferenças individuais de cada ser humano.

O DUA aproxima-se com o ideal de tratar de elementos, ideias e conceitos de forma a ampliar a possibilidade de o professor encontrar caminhos que dinamize seus planejamentos. E oferta condições de criar estratégias de ensino que viabilize um dos princípios modernos da educação, a universalidade do ensino e inclusão escolar em moldes mais realistas. De forma que, a maior vantagem do DUA é a possibilidade de integrar o aluno e suas preferências de aprendizagem, dando maior significado ao estudo a partir da criação de estratégias de ensino que atendem as múltiplas formas de aprender apresentada pelos estudantes.

Para que haja um preparo significativo e é o que a sociedade espera e tem direito, é fundamental a importância de os educadores estarem sempre buscando mais conhecimento sobre a inclusão, como ela de fato deve acontecer e isso só pode ser alcançado através da ampliação dos estudos, da formação continuada e da incansável busca por proporcionar aos alunos a alegria de saber que são únicos, diversos, diferentes e repletos de potencialidades que podem e devem ser exploradas, ou seja, uma valorização da diversidade nos espaços escolares.

Por fim, sabe-se que o fenômeno da educação é complexo, são diversos fatores que dizem respeito à educação, de modo que este trabalho se propôs a apontar uma forma, entre tantas outras, de como é possível termos práticas que buscam acesso ao conhecimento para todos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. UNB, Ipatinga, 2008.

BARBY, A. A. de O. M.; ROSSATO, M. (Org). **Tópicos especiais para a inclusão educacional**. Maringá: EDUEM, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. LEI N.º 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em Acesso 09 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 set. 2001. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.



BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

CAMBIAGUI, Silvana Serafino. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

CAST. **Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem**. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução). Disponível em: . Acesso 04 nov. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MANTOAN, M<sup>a</sup>. Teresa Eglér. Et. al. **A interação de pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora, 1997.

NELSON, L. L. (2014). **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning** Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas, v.5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso 06 nov. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?**. In: **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil: A herança histórica**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez 2008.

ZERBATO, A. P.; GONÇALVES, E. M. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. 147p. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. São Carlos. UFSCAR, V. 22, 2018.

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS DIFERENÇAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO PAULO



## SPECIAL EDUCATION AND THE DIFFERENCES IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE STATE AND MUNICIPAL SYSTEMS OF SÃO PAULO

### CÁTIA VIVIANE FERREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (2005); Educação Artística pela UNAR (2007); Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2012); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade São Luís (2020); A Arte de Contar Histórias pela faculdade FACONNET (2021). Docência do Ensino Superior (2022) Faculdade FACONNET. Professora de Educação Infantil no CEI O Pequeno Seareiro.

### RESUMO

Sabe-se que a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial ocorrida em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foram ações governamentais que contribuíram muito para a conquista de uma Educação Inclusiva. Uma das ideias principais foi promover a inclusão dos estudantes com deficiência dentro da classe regular das redes comuns de ensino, fazendo com que os profissionais da Educação buscassem por capacitação, formação continuada e aperfeiçoamento para contribuir com todo esse processo. Desta forma, o presente artigo foi realizado com base em revisão bibliográfica a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre o cenário educacional de São Paulo; e como objetivos específicos, os aspectos de implementação da Educação Especial e Inclusiva incluindo os possíveis desafios enfrentados dentro do contexto escolar. Os resultados encontrados apontaram que a legislação existe e precisa ser aplicada, mas, muitas vezes não acontece da forma como deveria, precisando ser revista em toda a sua essência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; Estudantes com Deficiência; Legislação.

## ABSTRACT

It is well known that the Salamanca Declaration, the result of the World Conference held in 1994, and the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) were government actions that contributed greatly to the achievement of Inclusive Education. One of the main ideas was to promote the inclusion of students with disabilities in the regular classroom of ordinary schools, so that education professionals sought training, continuing education and further training to contribute to this whole process. This article was based on a bibliographical review of the subject. The general objective is to discuss the educational scenario in São Paulo, and the specific objectives are the aspects of implementing Special and Inclusive Education, including the possible challenges faced within the school context. The results showed that the legislation exists and needs to be applied, but it often doesn't happen the way it should and needs to be reviewed in all its essence.

**KEYWORDS:** Special Education; Students with Disabilities; Legislation.

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é algo recente na história educacional brasileira. Não que antes não existisse, mas, atualmente tem-se um olhar diferente sobre o assunto, pois, é preciso considerar as especificidades e necessidades dos estudantes.

A inclusão está cada vez mais presente nas discussões dentro do âmbito escolar, uma vez que não só professores, mas, também as famílias desses estudantes estão cada vez mais conscientes do direito ao acesso e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a todas as suas necessidades.

Historicamente, as pessoas com deficiência sofriam muita discriminação por parte da sociedade, onde os serviços sociais mais excluíaam do que se incluíaam. No contexto escolar a situação não era muito diferente. As escolas de ensino regular, por exemplo, atingiam um grupo seletivo de estudantes, excluindo pobres, negros e portadores de alguma deficiência.

O movimento ganhou realmente força com a criação do Instituto Benjamin Constant em 1954, atendendo deficientes auditivos e visuais; a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) em 1954; e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca no ano de 1994.

Como justificativa do presente artigo, tem-se a importância de lembrar a democratização que chegou às escolas, o que facilitou o processo de inclusão. Iniciou-se o processo de acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares, com o sentido de integrar inicialmente. Apesar disso, as mudanças ocorreram de forma lenta, porém, significativa, fomentando importantes mudanças no cenário educacional.

Como problemática, tem-se que dentre os diferentes aspectos, existe a necessidade de incluir

os estudantes com deficiência em classe regular e uma pedagogia voltada para eles, entre outras questões. Porém, apesar da legislação e das inúmeras discussões no âmbito educacional, o assunto tem se tornado um desafio.

Assim, como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre o cenário educacional de São Paulo; e como objetivos específicos, os aspectos de implementação da Educação Especial e Inclusiva incluindo os possíveis desafios enfrentados dentro do contexto escolar.

O presente artigo foi realizado com base em revisão bibliográfica a respeito do tema.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No Brasil, a inclusão das pessoas com deficiência começou com a construção de centros que atendiam essas pessoas para que eles aprendessem de alguma forma. Inicialmente, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854; do Instituto dos Surdos Mudos, no ano de 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, atendendo no começo pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva.

Em 1926, surgiu o Instituto Pestalozzi, para dar atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1954, o atendimento foi ampliado com a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). Além desses institutos, discussões, fóruns e legislação foram criados para atender essas pessoas.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca no ano de 1994 discutiu diversas questões relacionadas à inclusão. O documento explicita a necessidade de incluir essas pessoas em classe regular e uma pedagogia centrada no estudante.

De acordo com Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações ocorreram, principalmente, em se tratando da educação especial presente no Brasil desde o período do Império.

O autor comenta ainda, sobre as expressões que surgiram ao longo dessa discussão como: “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Porém, a ideologia da educação inclusiva vem sendo amplamente divulgada a partir do século XVIII, por Pestalozzi e Froebel que buscavam em suas falas a importância do “respeito à individualidade de cada criança”.

Infelizmente, no século XXI ainda se tem a inclusão como um desafio no âmbito escolar, pois, ainda ocorrem divergências pessoais e de grupos que impedem que as práticas e políticas de inclusão se efetivem de verdade.

A Educação Especial dentro do ensino regular inclui as demandas da sociedade, no sentido de acolher e apoiar a diversidade dos estudantes, atendendo assim suas necessidades, dentro de um espaço coletivo e comum a todos.

A legislação também acompanhou a evolução ao longo dos tempos, mas, de forma mais lenta. Para discutir a questão, segue algumas das principais leis instituídas no País e no Estado de



São Paulo.

A lei nº 5.692/1971 altera a LDBEN de 1961, definindo um tratamento diferenciado as pessoas com deficiência física e mental, que se encontravam em defasagem quanto a faixa etária da série em questão, incluindo nesta os educandos superdotados.

Até aquele momento, a LDBEN em vigor não garantia a organização do ensino capaz de atender aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, fazendo com que fossem encaminhados para as classes especiais (MARAFIGO, 2012).

Em 1994, ano que foi marco na Educação Especial, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. O documento se referia aos direitos das pessoas com deficiência, destacando o papel da Educação como forma de desenvolver esse indivíduo. Uma das questões que mais marcaram foi o fato de estudarem em salas de ensino regular ao invés de ficarem “isolados” em classes especiais.

Outro fator importante, no mesmo ano, diz respeito à Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), que publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sustentando as ideias principais discutidas na Conferência de Salamanca.

O Decreto nº 3.298/1999, regulamentou a lei nº 7.853/1989, que tratou da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto assim como os outros, conceitua o que é deficiência, definindo as características que se enquadram nessa classificação. A pessoa que tinha algum tipo de deficiência deve se enquadrar: naquela que perdeu parte da estrutura; possui alguma anomalia genética; disfunção fisiológica, anatômica ou psíquica; e/ou que possua deficiência por toda a vida.

Ou seja, de acordo com esse decreto, a pessoa deficiente é aquela que tem uma perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica e/ou anatômica que provoca a incapacidade para desempenhar determinada atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais, e conclui que deficiência permanente é aquela que ocorre em um determinado período e que não há como recuperar, mesmo com novos tratamentos.

No mesmo ano, ocorreu a Convenção da Guatemala que foi regulamentada pelo Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo novas perspectivas à Educação Especial, na tentativa de eliminar empecilhos que dificultem o acesso das pessoas com deficiência, já que eles têm direito à escolarização.

No mesmo ano, foi documentado o Plano Nacional de Educação (PNE):

“O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Outra medida das Políticas Públicas ao tentar auxiliar o processo de inclusão nas escolas veio com a implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O programa tem como fundamento disponibilizar para as escolas públicas de ensino regular, equipamentos de informática, mobiliários, materiais e recursos pedagógicos que garantam a acessibilidade, bem como a organização de um espaço de atendimento educacional especializado dentro das escolas de ensino regular (BRASIL, 2007).

Outra medida importante tomada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo veio com a Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, também de 2016, instituindo na rede municipal a Política Paulistana de Educação Especial (SÃO PAULO, 2016).

## **COMO FUNCIONA A INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DO ENSINO DE SÃO PAULO**

Quando comparada a Rede Municipal com a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, é possível discutir que apesar da legislação ser praticamente a mesma, a Rede Municipal tem um maior movimento no sentido de instituir decretos, mobilizar formação continuada para os professores e trabalhar essas questões quando os grupos se reúnem na chamada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Começando pela Rede Municipal pode-se destacar no ano de 2010, a criação do Programa Inlui, que engloba sete projetos diferente, organizados para atender melhor os estudantes com deficiência.

Ou seja, o programa trata da melhoria do atendimento e da ampliação da acessibilidade, tornando as escolas municipais cada vez mais adaptadas e acolhedoras para os até então, mais de 17 mil estudantes matriculados na rede.

A Portaria nº 8.764/2016, que regulamentou o Decreto nº 57.379/2016 instituindo no sistema municipal de ensino a Política Paulistana de Educação Especial, como dito anteriormente. O artigo 2º relaciona o acesso e a permanência do estudante com deficiência na escola (SÃO PAULO, 2016).

No artigo 3º implica na matrícula desses estudantes em classes regulares comuns, além do direito a receber Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 5º considera nos termos do artigo 7º, a organização das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) ofertadas na Rede Municipal.

O artigo 6º trata do CEFAL, composto por Coordenadores, PAAI e ATE, que devem funcionar em espaços adequados e são responsáveis pela formação de educadores; produção de materiais; acervo de materiais e equipamentos; além do desenvolvimento de projetos.

O documento ainda apoia a institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede. O artigo 9º e 10 tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinados à oferta do AEE, em contraturno, de caráter complementar ou suplementar, desde que identificada à necessidade deste serviço. As SRM seriam equipadas a partir do ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Art. 9º do Decreto nº 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016).

Assim:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p.).

Ainda, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo pode contar com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) a fim de potencializar ações e práticas desenvolvidas no cotidiano, respeitando a diversidade, a emancipação, e outras intervenções que considerem o ambiente, materiais e recursos que respeitem e complementem as reais necessidades dos estudantes:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Já a Rede Estadual de Ensino de São Paulo trouxe recentemente a Resolução SE 68/2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2017).

Comparada a Rede Municipal de Ensino e quando pesquisada na ferramenta internet o questionamento “rede estadual de ensino de SP e educação especial legislação”, aparecem poucas informações, geralmente relacionadas com o decreto disposto acima.

Aparentemente, existe um certo retrocesso em relação à Rede Estadual. Além disso, pode-se destacar que a disponibilidade de recursos é bem diferente entre as duas redes. Na Prefeitura, efetivamente se encontra boa parte do que está descrito em lei, enquanto no Estado, ainda não.

Ainda, é preciso destacar que de acordo com Nascimento (2015), infelizmente, apesar de haver toda uma legislação por trás da prática, existem muitas escolas que ainda não garantem uma educação de qualidade, sendo mais excludente do que inclusiva.

Segundo o autor, diversas escolas não apresentam condições estruturais ou didático-pedagógicas para atender a esses estudantes. Por isso a necessidade de transformá-las, com a ajuda de cada funcionário, da sociedade, da família e dos profissionais da educação, sendo um passo importante para que os estudantes sejam bem recebidos em sala de aula.

Ainda, tem-se outras dificuldades como, por exemplo:

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem (GARCIA, 1998, p. 31-32).

As dificuldades de aprendizagem costumam estar desassociadas aos diferentes tipos de deficiência, que de acordo com Mano e Marchello (2015), se trata de desordens na aprendizagem geral da criança, proveniente de fatores reversíveis e normalmente não apresentam causas orgânicas, servindo de interesse não só para educadores, mas, também para a Psicologia:

Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL, apud CIASCA e ROSSINI, 2000, p. 36).

Já para o estudante da classe regular, enfatiza-se a teoria das inteligências múltiplas, na qual todos os estudantes estão na escola a fim de aprimorar suas inteligências tanto em sala de aula quanto fora dela. É importante, portanto, pensar que: “todos poderão aprender se acolhermos os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno” (SASSAKI, 2002, p. 4).

Além disso, cabe ao professor promover ações que façam com que esses alunos interajam com os colegas com deficiência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os resultados obtidos na presente pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quando comparada a Rede Estadual apresenta mais atitudes concretas quanto à inclusão dos estudantes com deficiência no que concerne a legislação Federal, Estadual, e principalmente Municipal.

No caso da Prefeitura de São Paulo, boa parte encontra-se funcionando com relação ao que está previsto na legislação, apesar da ressalva de exceção por parte da escola estudada, enquanto no Estado, infelizmente isso ainda não ocorre.

Diante disso, a participação e a responsabilidade das Políticas Públicas vêm ocorrendo no processo de inclusão, mas, a Rede com um todo também deve se mobilizar diante dessas questões como já faz a Prefeitura.

As intervenções têm sido significativas quanto à execução das leis e o acompanhamento das unidades escolares, porém, está faltando um maior acompanhamento por parte das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo para que não continue ocorrendo os problemas citados anteriormente.

Falta de recursos, professores especializados, Atendimento Educacional Especializado, formação de professores, entre outros, são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas estaduais.

Ou seja, a Educação Especial e Inclusiva ainda encontra desafios a serem vencidos, mas se todos os setores contribuírem de alguma forma, esses mesmos desafios podem ser superados, garantindo o processo de inclusão, independentemente da Rede no qual o estudante com deficiência esteja matriculado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817). Acesso 10 dez. 2023.

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. **Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento**. Temas sobre Desenvolvimento. 2000; 8(48):11-6.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MANO, A.M.P.; MARCHELLO, A.M.S. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista científica eletrônica da Pedagogia. Ano XIII – n. 25, 2015.

MANZINI, E.J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília, 2005. p. 82-86.

NASCIMENTO, S.V. **Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA: relatos de experiências das equipes multiprofissionais**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. 132p.: il. (v.4). Disponível em: <https://www.nucleoentretempos.com.br/images/naapa4.pdf>. Acesso 11 dez. 2023.



SÃO PAULO. Orientação Normativa nº 001, de 20/12/2016 - "**Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA**". Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1185-orientacao-normativa-n-001-de-20-12-2016-nucleo-de-apoio-e-acompanhamento-para-aprendizagem-naapa>. Acesso 12 dez. 2023.

SÃO PAULO. Resolução SE 68/2017: **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino**. Disponível em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/12/13/resolucao-se-68-2017-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-aos-alunos-publico-alvo-da-educacao-especial-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso 12 dez. 2023.

SASSAKI, R.K. **A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI**, In: GUIMARÃES, Tânia Mafra (Org.). **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002 (Lições de Minas, 22).

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 11 dez. 2023.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso 10 dez. 2023.

# É BRINCANDO QUE SE APRENDE

## PLAYING IS LEARNING



### **CILIARA APARECIDA DO NASCIMENTO**

Formada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

### **RESUMO**

A interação entre as crianças é uma forma delas se reconhecerem como indivíduos. A forma que a criança encontra para expressar suas ideias, seus desejos e suas vontades é por meio da brincadeira. Ela pode parecer uma atividade descomprometida, mas para a criança a brincadeira é extremamente importante. Através dela se abre dentro do universo infantil um mundo de magia e fantasia capaz de ativar vários sentidos e afetar de forma positiva o indivíduo. Através dessa constatação buscamos aqui falar sobre a importância do brincar para o universo infantil, o que Vygotsky e Piaget sobre a importância da brincadeira, o que podemos esperar em cada etapa da fase infantil e como a escola pode se beneficiar de atividades lúdicas para auxiliar no desenvolvimento das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Importância do brincar; Desenvolvimento infantil; Fases do desenvolvimento da criança.

### **ABSTRACT**

Interaction between children is a way for them to recognize themselves as individuals. The way children express their ideas, desires and wishes is through play. It may seem like an uncompromising

activity, but play is extremely important for children. Through play, a world of magic and fantasy opens up within the child's universe, capable of activating various senses and affecting the individual in a positive way. With this in mind, we have tried to talk about the importance of play for children, what Vygotsky and Piaget say about the importance of play, what we can expect at each stage of childhood and how schools can benefit from playful activities to help children develop.

**KEYWORDS:** Importance of play; Child development; Stages of child development.

## INTRODUÇÃO

Em uma sociedade onde o uso dos eletrônicos está intimamente ligada ao próprio modelo de vida e convivência das pessoas, este trabalho remonta sobre a importância da brincadeira para a primeira idade das crianças do zero aos seis anos, resgatando todos os benefícios que o brincar livre oferece para as crianças em termos cognitivos, socioafetivos e do seu desenvolvimento global. Pretendemos com este trabalho discutir as contribuições de Piaget e Emilia Ferrero, autores interacionistas para quem a criança aprende por meio do meio em que vive e na convivência com seus pares.

Muitas pessoas pensam que brincar para as crianças é só diversão a elas, só que de tempos em tempos ela também aprende de acordo com a brincadeira. Vamos imaginar por exemplo uma criança brincando de pega-pega ou esconde-esconde, em ambas situações ela vai precisar de estratégias, o que ela vai fazer para conseguir alcançar de objetivos com a brincadeira ou vencer, enfim, o raciocínio da criança ativado para colocar em prática aquilo que está pensando já é uma forma de aprendizado.

Na educação infantil onde a brincadeira é aplicada para aprimorar o desenvolvimento infantil é importante que ela interaja com objetos, brinquedos e outras crianças para aprender a brincar. Nessa ocasião é necessário que o professor se comporte como intermediário, pois assim que vai garantir que a criança aprende com a brincadeira.

Brincar basicamente envolve a exploração da imaginação junto com um colega, um objeto ou até mesmo sozinho, o que importa é que a criança possa expressar-se por meio da brincadeira. Esse universo de magia e fantasia pode ser usado na educação infantil para auxiliar no desenvolvimento infantil. A presença do(a) professor(a) pode dar contornos a essa brincadeira, se livre ou direcionada, o que vale é que esses aspectos lúdicos possa ser abstraído pelo educador. Pensando nisso, esse trabalho objetiva falar sobre a importância da brincadeira e o que dizem autores renomados no meio da educação sobre essa atividade tão importante para as crianças, buscando refletir como o brincar pode ser utilizado de forma educativa no contexto escolar.

## A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DA IMAGINAÇÃO SEGUNDO VYGOTSKY

Dizer que “brincadeira é coisa de criança” é uma afirmação correta, tão correta quanto dizer que “brincadeira é coisa séria”. É claro que, enquanto brinca, a criança não tem noção dessa lógica, muito menos do quanto a brincadeira é fundamental para o seu desenvolvimento. Contudo, ao longo dos anos, diversos autores debruçaram sobre esse tema, trazendo para a educação valiosas contribuições acerca do brincar e o quanto ela está totalmente ligada à atividade infantil.

Um dos teóricos mais relevantes que se debruçaram sobre a importância do brincar é Vygotsky (1998). Para o referido autor a brincadeira não só é de extrema importância como mecanismo de socialização e interação como também um meio pelo qual a criança dispõe-se a criar, inventar e permitir-se vivenciar novos mundos. Uma simples brincadeira de mãe e filha, pega-pega ou esconde-esconde ganha contornos muito específicos para a criança de sua projeção de uma realidade para o seu mundo de faz-de-conta. A criança se estrutura de modo que, representando personagens, inventando brincadeiras, copiando e repetindo comportamentos, ela irá criar situações que a ajudarão nos seus próprios processos de desenvolvimento pessoal, contribuindo para que se torne uma criança capaz de agir com atitude, desenvoltura e confiança.

O brinquedo ganha contornos de um objeto que a criança utiliza não de maneira aleatória, mas através de um mecanismo onde ela reproduz aquilo o que ela está vivenciando, vendo e sentindo.

“No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente” (Vygotsky, 1998, p. 66).

A capacidade de brincar e de criar situações com as quais ainda não conhece faz parte do mundo criado pela criança para enfrentar as situações diante de uma brincadeira que ela utiliza para reforçar aquilo o que ela está vivendo ou sentindo, como reforça Vygotsky (1998, p. 65): “No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê”.

A imaginação é uma condição presente no pensamento infantil. Com ela as crianças criam situações que serão representadas por meio da brincadeira, a forma direta como elas extrapolam o que sentem e o que pensam. Ela se processa de uma forma bastante contundente a partir das interações da criança com o meio externo e com outras crianças. Explorar a capacidade imaginativa

da criança faz com ela possa viver na totalidade todas as fases da sua infância, colaborando para o seu desenvolvimento.

A relação imagética da criança com a brincadeira é essencial para ativar seus sentidos e auxiliar no seu crescimento. Atividades como jogos são importantes para que essas funções sejam alcançadas. Sobre isso, Vygotsky (1998) pontua que “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”.

Na escola o jogo pode ser um excelente veículo para o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista social, como emocional e intelectual. As regras do jogo, a possibilidade de troca com os pares, os objetivos do jogo, são uma forma da criança ver significado no que faz e por meio da brincadeira. O jargão “ensinar brincando” não é falso se analisarmos todas as possibilidades educativas que podem ser abstraídas a partir dessas interações, contribuindo para o amadurecimento infantil.

A brincadeira é um meio onde a criança reproduz a sua realidade e o ato de brincar é para ela um momento não apenas de lazer, mas de aprendizado. A relação do jogo e a aprendizagem é estreita e demanda do educador um olhar atento como contributo no contexto escolar. O uso da imaginação pela criança e de sua criatividade deve ser levado em conta pelo educador como uma característica que contribui positivamente para o desenvolvimento infantil. A criatividade e a imaginação são mecanismos que devem sempre ser estimulados nessa fase, pois é através dele que as crianças experimentam novas possibilidades e interagem com o mundo a sua volta e exercitam-se para uma vida adulta mais plena, preparada e capaz de resolver conflitos e problemas.

## **O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS SEGUNDO PIAGET**

Na perspectiva do desenvolvimento humano um dos grandes é Jean Piaget, importante estudioso sobre como as crianças se desenvolvem ao longo de de sua etapa infantil. Ele desenvolveu conceitos sobre como a criança organiza o seu pensamento e se prepara para vivenciar a fase da infância, onde por meio da brincadeira ela traça uma série de mecanismos cognitivos que ajudarão em todas as etapas de sua vida. Piaget revolucionou as pesquisas sobre a construção do pensamento e da linguagem das crianças. Ele organizou métodos de análise para cada fase infantil que tinha como objetivo entender como surgem as operações de inteligência nas crianças e como elas se comportam em um ambiente de interação com o meio em que vive.

Piaget (1978) observou que as crianças passavam por uma sequência de descobertas cometendo os mesmos equívocos e chegando às mesmas conclusões. Assim, ele observou que o desenvolvimento infantil surpreende pela velocidade com que acontece, mas que cada uma das fases seguiam etapas e estágios de desenvolvimento. Essas observações e questionamentos feitos por Jean Piaget deram origem a teoria da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, usada até hoje por todos os profissionais que se interessam pelo desenvolvimento humano. Para ele o aprendizado é construído pela criança durante sua relação com objetos e pessoas. Essa ideia é a base da teoria

chamada construtivismo. Cada nova descoberta é assimilada e acomodada junto ao que a criança já entendia do mundo, aumentando gradativamente e, a partir dessas interações, as relações se formam e as coisas começam a fazer sentido na cabeça da criança.

As ferramentas cognitivas para essa construção mudam conforme a idade da criança e conforme o ambiente e os estímulos. O desenvolvimento da criança, desse modo, inicia desde o seu nascimento e se divide em quatro estágios principais: sensorial, simbólico, concreto e formal. Esses quatro estágios, segundo Piaget (1978), acompanharão toda o desenvolvimento da criança. A seguir realizamos uma tabela para maior entendimento de como a criança interage segundo a teoria piagetiana

a) Em relação ao objeto com que interage:

1- Estágio Pré-Operatório: Ações reflexas ou automáticas; função simbólica dos objetos; jogo simbólico; reações circulares com os objetos; pouca coordenação motora ao manusear objetos; o objeto co-existe apenas em função da própria ação; busca objetos ocultos ou semi-ocultos; exploração de todas as percepções que o objeto puder proporcionar: sacudir, soltar, puxar, agarrar, etc.

2- Estágio Operatório Concreto: Nesta fase o objeto já está constituído para o sujeito e, portanto, familiarizado dentro do seu universo; ações reversíveis; relação sujeito-objeto se dá de forma mais concreta.

3- Estágio das Operações Formais: Forma a relação entre o sujeito e o objeto perfeitamente; representa objetos presentes e ausentes; explica as relações entre o objeto e o sujeito; manipulação concreta.

b) Em relação ao espaço que interage:

1- Estágio Pré-Operatório: A criança não tem noção ou percepção sobre a relação espacial que a envolve; esquemas movidos pela ação; espaços heterogêneos.

2- Estágio Operatório Concreto: Considera a noção de tempo-espaço dentro do seu próprio campo perceptivo.

3- Estágio das Operações Formais: A sua relação tempo-espaço já se encontra totalmente formada; estruturação de tempo-espaço se dá a partir de uma relação causal prática.

c) Em relação a causalidade de sua interação com o meio:

1- Estágio Pré-Operatório: Transformações lentas e sucessivas; individualismo; egocentrismo; falta de generalidade; linguagem representativa; imitação; mundo do faz-de-conta; pouca palavra; instinto; intuição; pouca maturação nervosa; exploração de tudo o que está a sua volta; sensações mais duradouras (sugar, sacudir, balançar, ouvir, morder, etc).

2- Estágio Operatório Concreto: Aquisição mais lógica; ações reversíveis; trocas cognitivas; mundo rico e variado; ações mais sólidas e concretas; natureza representativa mais concreta (comprimento, distância, quantidade, peso, etc); maior equilíbrio entre as trocas cognitivas; maior maturação nervosa.



3- Estágio das Operações Formais: Natureza concreta; agrupamento de representações; estruturas equilibradas; observação; formação de novas estruturas; possibilidade de encontrar formas novas e originais; experiência física; linguagem mais desenvolvida; assimilações mais concretas; interações mais concretas; prevê efeitos futuros de objetos percebidos e é capaz de representá-lo; relação de causa e efeito.

d) Em relação a temporalidade de sua interação com o meio:

1- Estágio Pré-Operatório: Sua relação com o tempo é imediata, ocorre no próprio instante-já de sua ação; forma aos poucos a relação do antes e depois dos fatos; forma aos poucos a relação tempo-espaço, percebendo essa relação uns com os outros.

2- Estágio Operatório Concreto: Começa a ter noção de tempo, do antes e depois; começa ter percepção do tempo contínuo e sistemático.

3- Estágio das Operações Formais: O tempo nesta fase já engloba a relação sujeito-objeto, constituindo-se, definitivamente, como contínuo e sistemático; a representação mental se estende ao tempo dos acontecimentos lembrados; relação tempo-espaço ocorre de forma prática.

Ao observar a fases do desenvolvimento infantil, notamos que a criança interage em função de objeto, tempo, local e como uma causalidade, onde a brincadeira faz com que a criança assimile o mundo a sua maneira e em função da atribuição que ela dá ao objeto com que interage. O entendimento de cada fase do desenvolvimento infantil é importante para educadores, pois é uma ferramenta imprescindível no processo de estímulo, de despertar da autonomia, do espírito crítico e do aprendizado.

Não podemos esquecer que o próprio ECA (1996), em seu artigo 16, garante que “a criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição”. A brincadeira além de ser uma atividade inata a criança, é também o reconhecimento social e legal do direito da criança de vivenciar em plenitude este momento tão precioso para ela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A brincadeira é sem dúvida uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento da criança. É um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa. Nessa fase que a criança vive, com toque do seu universo particular e infantil, todos os conflitos, resolução de problemas, vivência do seu mundo imagético e todas as situações que servem de treino para experimentar a vida e tornar-se um indivíduo mais bem preparado na vida adulta. A criança faz isso a sua maneira e, por meio dessa vivência, vê a possibilidade de aplicar em um campo prático como mais facilidade na vida real.

O brincar é um espaço de conhecimento sobre si e sobre o outro, pois por meio dele a criança descobre o que consegue ou não fazer. Essa consciência ajuda em diversas questões, inclusive lidar com as próprias emoções e encarar a vida de uma forma menos drástica, mais leve, positiva e

proativa. Nesse sentido, a criatividade infantil, uma das habilidades mais requisitadas, proporciona mais autenticidade e facilidade na resolução de problemas, além de ser uma forma de diferenciar pessoas da inteligência computadorizada.

Além de todas essas vantagens, o brincar auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Com as brincadeiras a criança aprende a se interagir com o mundo e construir seus pensamentos com o mundo ao redor dela. Ela é uma ferramenta de motivação, uma vez que com a assimilação da brincadeira se transforma em conhecimento. Além disso com as brincadeiras a criança aprende a se interagir com o mundo e construir seus pensamentos com o mundo ao redor dela.

Ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância. Nesse sentido, a criança resolverá conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante incentivar a capacidade criadora das crianças, pois ela se constitui como uma das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil, apoiando, assim, o seu desenvolvimento em todas as etapas de seu crescimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 13-27. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: [http://educ.tec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/99529/mod\\_resource/content/8/Pedag%20-%20D09T01/index.html#](http://educ.tec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/99529/mod_resource/content/8/Pedag%20-%20D09T01/index.html#) Acesso 30 ago. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., (org). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm?\\_ga=2.171620390.78770158.1695146392-2121219970.1695146392&gac=1.14826180.1695146392.CjwKCAjwjaWoBhAmEiwAXz8DBbShPhG1hcEn\\_wzonMO1a-SewotempDJlclaXEEIx1wbD2pXpRK-mjxoCpyUQAvD\\_BwE](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm?_ga=2.171620390.78770158.1695146392-2121219970.1695146392&gac=1.14826180.1695146392.CjwKCAjwjaWoBhAmEiwAXz8DBbShPhG1hcEn_wzonMO1a-SewotempDJlclaXEEIx1wbD2pXpRK-mjxoCpyUQAvD_BwE) Acesso 28 nov. 2023

**LA TAYLLE, I.; OLIVEIRA, M. .K. e DANTAS, H..** Piaget, Vygotsky, Wallon. Summus: São Paulo, 1992.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J.. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

# RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INFRATORES: EDUCAR PARA A LIBERDADE



## RESOCIALIZATION OF ADOLESCENT OFFENDERS: EDUCATING FOR FREEDOM EDUCATION

### **CINARA CAMPOS FERREIRA RODRIGUES**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uninove (2009), Psicopedagoga Institucional no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA DRE Guaianases.

### **RESUMO**

O artigo tem como objetivo refletir sobre adolescentes que necessitam de um processo de ressocialização, pois cometeram atos infratores e dessa forma precisa de medidas socioeducativas para serem inseridos novamente na sociedade. Hoje esses adolescentes têm oportunidades voltadas para uma educação mais humanizada. Nem sempre foi assim, esse artigo vem demonstrar uma trajetória histórica de como era visto esses adolescentes infratores e como era seu processo de ressocialização na sociedade. Quase sempre marcados por atos punitivos e cruéis, em que nada aprendiam para que após o cumprimento da “pena” tivesse outros comportamentos. A violência e a revolta tomava conta desses adolescentes que a cada internação só pioravam ao invés de demonstrarem crescimento e evolução. Hoje as medidas socioeducativas são retomadas em outro viés que é possível o jovem e adolescente retornarem recuperado ou em fase de recuperação aos seus lares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medidas Socioeducativas; Ressocialização; Adolescente.

## ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on adolescents who need a process of re-socialization because they have committed offences and therefore need socio-educational measures to be reintegrated into society. Today, these adolescents have opportunities for a more humanized education. It wasn't always like this. This article shows a historical trajectory of how these adolescent offenders were viewed and what their resocialization process in society was like. Almost always marked by punitive and cruel acts, in which they learned nothing so that after serving their "sentence" they would behave differently. Violence and rebellion took hold of these adolescents, who with each internment only got worse instead of showing growth and evolution. Today, socio-educational measures are being taken up in another way, in which it is possible for young people and adolescents to return to their homes recovered or in the recovery phase.

**KEYWORDS:** Socio-educational Measures; Resocialization; Adolescents.

## INTRODUÇÃO

O menor de dezoito anos, ao cometer um ato infracional é penalizado com medidas socioeducativas que têm como objetivo maior a reeducação e ressocialização. Conforme o Art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente: "Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal".

O Ato infracional é o ato condenável, de desrespeito às leis, à ordem pública, aos direitos dos cidadãos ou ao patrimônio, cometido por crianças ou adolescentes. Só há ato infracional se àquela conduta corresponder a uma hipótese legal que determine sanções ao seu autor. No caso de ato infracional cometido por criança (até 12 anos), aplicam-se as medidas de proteção. Nesse caso, o órgão responsável pelo atendimento é o Conselho Tutelar. Já o ato infracional cometido por adolescente deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente a quem cabe encaminhar o caso ao Promotor de Justiça que poderá aplicar uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (Revista Jurídica Consulex, 2005, p. 40).

Do Artigo 103 aos 130 do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de outros, é tratado exclusivamente às questões relacionadas aos adolescentes infratores, em que são revelados os direitos e deveres, a prática do ato infracional, as medidas socioeducativas, prazos e condições para internação, entre outros.

A sociedade nos dias de hoje se vê vitimada com as mais diversas expressões de violência, em que a grande maioria dessa violência começa a povoar os pensamentos e nortear as ações dos indivíduos ainda na adolescência.

A atenção direcionada aos adolescentes infratores submete a outras questões, tanto no aspecto político, quanto em certa fiscalização dos órgãos estatais sobre os direitos humanos.

Estes adolescentes chegam ao centro em condições precárias de socialização, ou seja, desconhecendo todos os princípios de uma boa educação, de um lar estruturado. Possui uma história



de vida coberta de abandonos, maus tratos, carências materiais e afetivas, quase sempre rejeitados e em condições subumanas.

As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes são formas de sanção, tendo como objetivo recuperar o adolescente dentro da sociedade.

A história de crianças e adolescentes à margem da exclusão, apresentou avanços e mudanças após a preocupação das instâncias públicas quanto ao agravamento do problema, iniciou-se então investimentos na Febem e na estruturação e sistematização das ações propostas no Estatuto da Criança e do Adolescente com as medidas socioeducativas.

Hoje no Estado de São Paulo a Fundação C.A.S.A. é a responsável pela execução dessas ações, apresentando inovações e estruturações supervisionadas das medidas socioeducativas e adaptadas à realidade de cada adolescente.

Dentre as medidas socioeducativas uma se destaca neste artigo, sendo a medida em meio aberto de liberdade assistida (ECA Art. 118), essa medida em 95% dos casos é executada por uma entidade conveniada com a Fundação C.A.S.A., importante que seja executada por uma Entidade visto estar situada no mesmo bairro de residência dos adolescentes, destacando-se então a personalização de seus atendimentos a partir da realidade vivenciada.

## **ADOLESCENTES INFRATORES E SEU HISTÓRICO DE ATENDIMENTOS**

A história da criança e do adolescente suas problemáticas envolvendo marginalidade e exclusão social, surgiram desde o descobrimento do Brasil.

O choque cultural entre os diferentes povos representados pelos nativos e elite europeia refletiu no desenvolvimento entre outros das crianças e adolescentes, transformando todo um modo de pensar e agir.

Até o início do Século XX, não se tem registro do desenvolvimento de políticas sociais desenhadas pelo estado brasileiro.

Vale ressaltar que em 1543 foi fundada no Brasil a 1ª Santa Casa de Misericórdia e atuavam tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos.

Em 1854 o ensino obrigatório foi regulamentado, porém a Lei não se aplicava universalmente, pois aos escravos, àqueles que padecessem de moléstias contagiosas e aos que não tivessem sido vacinados, não tinham esta garantia.

Ocorria então uma dupla exclusão aos direitos sociais, as crianças que não tinham pleno acesso ao sistema de saúde eram então impossibilitadas de ter acesso à escola.

O início do século XX, foi marcado pelo surgimento das lutas sociais do proletariado nascente, que reivindicavam entre outras coisas a proibição de trabalho de menores de 1 ano e a abolição do trabalho noturno para menores de 18 anos.

Em 1923 foi criado o 1º Juizado de Menores, tendo como Mello o primeiro Juiz de Menores da América Latina.

No ano de 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos: O Código de Menores que era representado pela figura do juiz e as crianças e adolescentes ficavam à mercê desse julgamento.

O período entre 1937 e 1964 ficou conhecido como O Estado Novo, sendo marcado no campo social pela instalação do aparato executor das políticas sociais no país.

Em 1942, período autoritário do Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um sistema penitenciário do Ministério da Justiça, com orientação correcional-repressiva. Para adolescentes autores de ato infracional o atendimento consistia em Internatos: reformatórios e casas de correção e os menores carentes e abandonados eram encaminhados a patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Com a criação do SAM já podemos observar o grande descaso com essa parcela da sociedade, visto que prevenção muitas vezes não alcançava a todos, sendo o “tratamento imposto de modo repressivo e desumanizante, o Serviço de Assistência ao Menor passou a ser conhecido como a “Universidade do Crime”.

O período entre 1945 e 1964 foi marcado pela coexistência de duas tendências: o aprofundamento das conquistas sociais em relação à população de baixa renda e o controle da mobilização e organização que surge nas comunidades.

Em 1964 a Ditadura Militar foi instituída interrompendo a democracia no país, por mais de 20 anos.

Nessa época pautaram-se dois documentos significativos: 1) A Lei n.º 4513 que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem); 2) O Código de Menores de 1979 Lei n.º 6697.

A Funabem tinha como linha de ação a internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores seu principal foco, vale citar que a Funabem herdou do SAM a sua organização, prédio e profissionais.

O Código de Menores de 1979 apresentou-se como uma revisão do Código de Menores de 1927 do jurista Mello Matos, que disciplinava a ação judicial na área da Infância e da Juventude e não diferenciava com clareza as esferas de Proteção e socioeducativa.

Importante notar que o termo “autoridade judiciária” é termo frequente no Código de Menores assim como na Funabem, conferindo a esta figura poderes ilimitados quanto ao tratamento e destino desta população.

Em meados da década de 70 surgiram estudos e pesquisas acadêmicas para a situação da criança de rua e o chamado delinquente juvenil, colocando-se em discussão, em plena Ditadura Militar, as políticas públicas e direitos humanos.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, propôs-se para essa causa com o Artigo 227 “entre outras coisas como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Com esse Artigo estavam lançados, portanto, as bases do Estatuto da criança e do adolescente.

Em 13 de julho de 1990 é promulgada a Lei n.º 8069/90 concretizando a reflexão sobre os cuidados com as crianças e adolescentes, no qual passavam a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos, desafiando os governos municipais a implantarem políticas públicas especialmente dirigidas a esse segmento, principalmente a área educacional, escolas e instituições voltadas para a recolocação dessas crianças e adolescentes nos núcleos educacionais.

Não obstante os resquícios negativos vindos de toda essa História, primeiramente com a SAM, depois Funabem, Código de Menores, Febem e atualmente Fundação C.A.S.A. (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) marcada pelo autoritarismo e descaso, a causa da criança e do adolescente à margem da exclusão e da marginalidade demonstra avanços significativos.

Esses avanços podem ser representados hoje pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que nos apresenta uma proposta de qualidade e valorização de vida para esses adolescentes.

## **FEBEM – FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM-ESTAR DO MENOR**

A Febem traçava metas junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente quanto adolescentes infratores com idade entre 12 e 18 anos, este adolescente então era julgado na Vara da infância e da Juventude e poderia ser inserido em alguma medida socioeducativa. Essas medidas são Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional, vale ressaltar que essas medidas podem ser cumulativas e não precisam seguir a presente ordem; ou seja, um adolescente após ser julgado na Vara da Infância e da Juventude por um primeiro ato infracional pode ser inserido em medida socioeducativa de semiliberdade.

A medida socioeducativa de internação é a opção mais comum e a mais complexa com problemas graves representados por rebeliões, óbitos, fugas e motins dos estabelecimentos educacionais da Febem que se assemelham mais a prisões do que às escolas e foram concebidas antes do início da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nos estabelecimentos educacionais da Febem mais conhecidos como Unidades de Internação não se respeita a diversidade dos adolescentes como faixa etária, tipo de infração, qual a vivência desse adolescente, sua família e seu local de moradia.

Os maus tratos são explícitos e implícitos desde espancamento a punições como dormitório inadequado e falta de proposta político pedagógica e psicológica que vise a ressocialização.

Com adolescentes infratores inseridos no regime de internação podemos lembrar o Código de Menores que servia como medida de punição que leva o adolescente em alguns casos, para a marginalidade na vida adulta não oferecendo a essas adolescentes condições adequadas que vão de encontro com sua realidade.

No que se trata da escolarização, esse adolescente comparece a escola da unidade de internação para concretizar um “plano” traçado, sem importância do real significado do ensino-aprendizagem, demonstrando um descaso considerável com esse jovem, quando este não passa de série sem critérios (às vezes até mesmo sem saber ler) fica sem sua documentação escolar quando é reintegrada a sociedade.

O direito à educação, expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente, é um ponto que precisa ser minuciosamente efetivado de fato, hoje as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e deveres como os demais cidadãos, sendo um assunto intimamente relacionado com o adolescente infrator.

A Febem intitulada como a Fundação que visava o bem-estar do menor foi destituída por inúmeras razões, a primeira delas por não exercer sua função vital que seria a de proteger e apresentar propostas para a ressocialização desse adolescente desde quando apresentasse passagem pela Fundação, com os resultados frustrados que obteve por anos decidiu-se mudar a titulação da Fundação com o intuito de melhorias e transformações.

## **FUNDAÇÃO C.A.S.A. - FUNDAÇÃO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE - SP**

Em 24 de dezembro de 2006 foi publicado por Irene Lobo, repórter da Agência Brasil que a Febem em São Paulo passou a se chamar Fundação C.A.S.A. – SP.

A Lei 12.469 que também altera o nome do Conselho Estadual do Bem-estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

A Fundação C.A.S.A. marcou o ano de 2006 com iniciativas para incrementar a aplicação de medidas socioeducativas de meio aberto, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. Tais ações foram divididas em dois eixos:

Ampliação de parcerias por meio da municipalização de serviços, importante que este eixo venha favorecer os atendimentos já realizados e que a verba empenhada pelos municípios acrescente na melhoria desses recursos.

Adequação do número de técnicos destinados ao atendimento, visto que alguns equipamentos já atendem com número correto de funcionários.

No que concerne à municipalização, os avanços foram notáveis, até maio de 2006, a antiga Febem contava com apenas uma experiência na municipalização, por meio de convênio com a Prefeitura de São Paulo. Em sete meses, seguindo as recomendações do Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE / SUAS), 21 novas parcerias foram firmadas com municípios do Estado.

No segundo eixo de ação, a Fundação procurou equalizar o número de técnicos.

Nas medidas socioeducativas em meio aberto, ou seja, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, a proposta é que um técnico orientador deve atender no máximo 20 adolescentes, para garantir qualidade à aplicação da medida socioeducativa.

A Fundação C.A.S.A. demonstra suas metas e eixos para os atendimentos de medidas socioeducativas em meio aberto de maneira clara e objetiva, porém após o histórico apresentado à sociedade aguardam metas objetivas para as outras medidas socioeducativas, principalmente as internações, visto que, se apresentaram ineficientes, cruéis e impróprias da maneira que foi concebida e que vem sendo executada até então.

Vale ressaltar que isto não dependerá de verba, municipalização ou número de funcionários, isso dependerá de uma vontade única e imparcial referente à mudança desses adolescentes, que possam estar preparados para conviver em sociedade e assim se tornarem seres pensantes como parcela importante refletindo notoriamente na sociedade e nas famílias.

A política unitária que muitas vezes não visualizamos em meio a tantas confusões e ao número gritante de adolescentes envolvidos em atos infracionais precisa ser executada de modo orientador e norteador tendo como meta um plano de ação que favoreça o curso do cumprimento das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os direitos e garantias dos adolescentes, de modo expresso, previstos na Constituição da República e os avanços com o advento do estatuto da Criança e do Adolescente só ganharão concretude, se houver entre outras ações, a ampliação e melhoria na qualidade do atendimento do adolescente infrator; a elaboração de políticas e ações que integrem serviços de diferentes áreas de atendimentos, buscando o envolvimento, articulação e mobilização de organizações governamentais e não governamentais com vistas ao fortalecimento de uma rede de atendimento; e a descentralização e regionalização das atividades.

Acredita-se que este plano de ação deveria oferecer ainda uma proposta pedagógica com foco na psicoeducação que valoriza a criação e fortalecimento de vínculos e compromimentos de todos os envolvidos, família, professores, ou seja, a sociedade no geral. Destacando que o modelo psicoeducativo proposto se assenta em dois postulados.

O primeiro considera o ser humano – adolescente – em constante evolução sob todos os aspectos e ao mesmo tempo afetivo, cognitivo, social, moral e físico.

Vale ressaltar que a adolescência é a fase que marca a vida de um indivíduo é a fase que se descobre a maturidade e as regras impostas pela sociedade.

A adolescência nesse foco não é apenas uma transformação fisiológica ou o reconhecimento de regras, é também um momento em que o indivíduo precisa ser aceito pela família, por amigos, por professores e assim se tornar um adulto.

“O problema, como observamos antes, é que para ser reconhecido ele parece ter que transgredir. Para ser amado, para preencher as expectativas do desejo dos adultos, é necessário, paradoxalmente, não se conformar ao que os mesmos adultos explicitamente pedem. Transgredir também não é nada fácil. Não é suficiente atender às expectativas implícitas e faltar com as explícitas”.(CALLIGARIS, 2000,p. 32).

O segundo considera as inúmeras interações entre o educador – em sentido amplo – e o adolescente. O interveniente representa o meio social e assume a responsabilidade de estabelecer e de manter acompanhamento e criar vínculos.

E mais, se educação pressupõe liberdade de ideias, o grande desafio é fazer educação onde há restrição ou limitação à liberdade de ir e vir e os conflitos inerentes do indivíduo em desenvolvimento, o adolescente.

A superação do mito da periculosidade do jovem autor de ato infracional no ideário brasileiro, de outra sorte, desvia a atenção da problemática social para o comportamento do indivíduo, remetendo a ele toda a responsabilidade pelo seu ato, reforçando o processo de exclusão social ao qual ele já estava submetido antes de cometer infração.

Assim, promover uma ação socioeducativa ou até mesmo um plano de ação requer antes de tudo que os profissionais estabeleçam compromissos com o jovem e tenham confiança nas suas potencialidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas socioeducativas são consideravelmente eficazes ao impor um trabalho multifuncional que, se realizado com seriedade, contribui para a ressocialização do adolescente infrator. De fato, dão novas oportunidades para que os adolescentes infratores possam percorrer novos caminhos longe da criminalidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não determina a aplicação de sanções aos atos infracionais, mas apresenta meios para que o adolescente infrator seja reinserido na sociedade.

A maior parte dos atos infracionais ocorre devido ao meio em que se encontram os adolescentes, pois eles não nascem infratores, muitos acabam sendo influenciado pelas condições encontradas no seu convívio familiar, no convívio social, pela mídia e em busca de suprimento de suas carências que lhes foram negadas.

O adolescente precisa ser compreendido em seus direitos e deveres e os educadores podem contribuir neste processo por meio de sua visão crítica e de sua ação interventiva, possibilitando o acesso aos direitos garantidos por lei aos adolescentes e direcionando a sociedade em geral a tomar conhecimento de sua responsabilidade social.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de.** Brasília, DF.1988.

CALLIGARIS, **Contardo. A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 2.ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COSTA, A. C. G.; MENDEZ, E.G. **Das necessidades aos direitos.** São Paulo: Makron Books, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

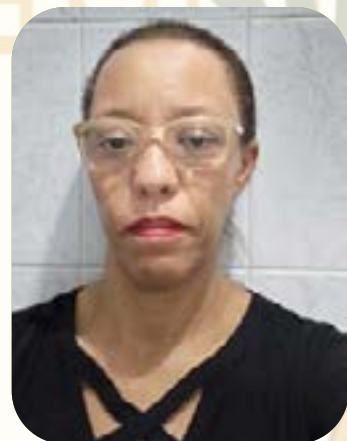
MARIN, Isabel da Silva Kahn. Febem, **família e identidade: o lugar do outro.** New York: Avon, 1988.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje.** 2.ed. São Paulo: Artmed, 1998.

PIETROCOLLA; L.G.; SINHORETTO, J.; CASTRO, R. **O judiciário e a comunidade: prós e contras das medidas socioeducativas em meio aberto.** São Paulo: IBCCRIM, 2000.

# A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE IMPORTANCE OF ROUTINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### **CINTIA GABRIELA LESSA DE MEDEIROS**

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (1997); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências da Natureza- na EMEF Adolpho Otto de Laet.

### **RESUMO**

Este artigo apresenta conceitos e reflexões sobre a importância das rotinas na Educação Infantil, focando nas crianças de cinco anos. Evidenciando, que quando a rotina é pré-estabelecida, a criança avança em suas aprendizagens, em sua afetividade, em seu desenvolvimento e se torna mais segura e capaz. Ressaltando os entraves da rejeição da rotina por alguns educandos, os seus benefícios e as avaliações diagnósticas que se produzem através das observações e tarefas propostas. A construção elaboração foi realizada a partir da revisão bibliográfica de propostas pedagógicas de autores conceituados. A problemática, hipótese e possíveis soluções foram elencadas de maneira simples e facilitadora, para aplicação das práticas dentro do espaço escolar. Promovendo novas concepções do cuidar, educar de maneira que a rotina fique evidente no processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica e positiva; remodelando e inovando as reflexões e as práticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Rotinas; Direcionamento; Educar e Cuidar.

## ABSTRACT

This article presents concepts and reflections on the importance of routines in Early Childhood Education, focusing on five-year-olds. It shows that when routines are pre-established, children progress in their learning, affectivity and development, and become more secure and capable. We highlight the obstacles of rejection of the routine by some students, its benefits and the diagnostic assessments that are produced through observations and proposed tasks. The elaboration was based on a bibliographical review of pedagogical proposals by renowned authors. The problems, hypotheses and possible solutions were listed in a simple and easy way, so that the practices could be applied within the school environment. Promoting new conceptions of care and education so that the routine becomes evident in the teaching-learning process, in a dynamic and positive way; remodeling and innovating educational reflections and practices.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Routines; Direction; Educating and Caring.

## INTRODUÇÃO

A rotina escolar significa desenvolver um trabalho diário, por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas, de forma adequada para cada faixa etária. Compreendendo-se que a Educação Infantil é classificada do primeiro mês de vida aos seis anos de idade.

O tema escolhido sobre a importância da Rotina Escolar na Educação Infantil, torna-se relevante diante de ser a escola, a primeira instituição formal de ensino e cuidados, com que a criança se depara. Onde existem normas de convivência, regras comportamentais, horários para todos os procedimentos. Sendo este, um processo fundamental para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências. Neste período em que passa na escola, a criança que é conduzida por ações pré-estabelecidas, percebe que há uma sequência, e mediante estas ações começam a se organizar também, promovendo uma organização mental.

Portanto, justifica-se a rotina, para que a criança, o quanto mais cedo possa compreender seu papel no mundo que está inserida, como ser sócio-histórico de responsabilidade e de direitos. É fato que, toda rotina institucionalizada, dos espaços escolares estão em concordância com o Plano Político Pedagógico da unidade escolar.

Essa rotina é um dos eixos centrais que norteiam todas as ações de ensino-aprendizagem, concebendo que há diversos tipos de infância tem propriedades didático pedagógicas, pois, através dela o educando vai se habituando com a conviver com normatizações, sem perder sua subjetividade.

Sendo assim, no planejamento seja, anual, semestral ou bimestral, estabelece-se também, de acordo com suas respectivas Diretorias de Ensino (Secretaria Estadual de educação, que abrangem escolas estaduais e privadas ou com Diretoria Regional de Ensino Municipal); o calendário escolar,

com diversidade de ações, que serão colocadas em prática ao longo do ano, e o planejamento pessoal do professor da sala, de acordo com suas demandas, podendo ser e flexível de acordo com a necessidade de cada turma.

A problemática em se aplicar a rotina, de acordo com as concepções pedagógicas de cada instituição, deve-se em primeiro lugar à origem, pois, cada criança vem de famílias diferentes, com costumes e culturas diferentes. Não há homogeneização, suas diferenças são sociais, étnicas, religiosas, etárias, entre outras.

Estas trazem bagagens e pressupostos diversificados; algumas dessas crianças não possuem nenhuma orientação e rotina dentro de suas casas, por motivos contemporâneos, negligência, não acompanhamento dos responsáveis sobre a vida escolar da criança, entre outros.

Como reagir diante de crianças que não se integram à rotina? Quais as ações que podem mudar o comportamento desta criança quando ela resiste em não querer se adequar aos padrões de comportamento que a escola, a vida em sociedade exige? Que medida tomar quando temos na escola crianças portadoras de necessidades especiais? Os questionamentos são muitos; daí parte um dos pontos intrigantes desta pesquisa. Como resolver este entrave?

Os objetivos gerais desta pesquisa têm por finalidade oferecer maiores esclarecimentos a respeito da importância da rotina, na educação infantil, especificamente, com crianças de cinco e seis anos, faixa que antecede a alfabetização de fato. Ele pretende observar minuciosamente, aos benefícios que a rotina, bem aplicada e direcionada agregam aos educandos.

Os objetivos específicos visam obter melhores e mais profundas informações, analisá-las e por meio delas, apresentar novas práticas, em como se propor atividades, ligadas às rotinas com cunho didático pedagógico, imbuído de concepções de autores e estudiosos da Educação Infantil, focando na faixa etária referida. Objetiva-se também elencar um dia de rotina e relatar o comportamento dos educandos em relação às normas e sequências que serão seguidas. Diante da realidade, a rotina é uma forma de linguagem do processo de ensino-aprendizagem, portanto, deve ser definida para que o educando adquira autonomia, independência e conclua seus ciclos de apreensão de novos saberes.

Considerando todas as questões que permeiam o tema levantam-se hipóteses, das possibilidades de como, se pode encontrar meios para a resolução dos entraves cotidianos, entre os educandos que por variados motivos têm dificuldades de adequação e de acompanhar os demais na rotina que lhes são propostas. Existe uma gama de ações para promover a inserção destes, no coletivo; não utilizando atos coercitivos nem excludentes, e, sim, ações de forma reflexiva e equilibrada conduzir os que estão em dificuldades de acompanhar as evoluções naturais etárias.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para dar corpo ao texto serão utilizados os livros de Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), por amor e por força – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL; AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA;

de Carolyn Edwards (1999); Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação, obra de Gisele Ortiz e Maria Tereza Venceslau de Carvalho (2012). Entre outros, artigos e manuais de metodologia científica, utilizados aqui, Severino (2000).

Os BNCC, e o Referencial Curricular da Educação infantil (1998), serão norteadores desta pesquisa, direcionando as práticas e as necessidades das crianças, ao adquirir noções e estabilidade no ambiente escolar, asseguradas pelos seus direitos de sujeito sócio-histórico. Libâneo (2001), contribui para maiores informações no processo de formação de conceitos sobre as normas e conceitos que a criança deve adquirir, na sua socialização.

Cardoso (1996), vem com seus postulados infiltrando a afetividade como processo facilitador das aprendizagens. Tiba (1996/2002), Rossini, (2001), Thiessen e Beal (1998) ressaltam a contribuição da rotina, da disciplina, do adequar-se às normas e regras das instituições de ensino; como pedagógicas essenciais e organizacionais na vida das crianças de cinco anos.

As teorias sociointeracionistas permeiam a pesquisa, visualizando o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, é oportuno ao adulto proporcionar experiências rotineiras diversificadas e enriquecedoras, para que, as crianças possam fortalecer a autoestima e desenvolver suas capacidades.

A metodologia empregada para este artigo é de cunho bibliográfico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, mediante livros específicos da temática; análise de artigos que confirmem tanto a importância da rotina escolar, como também ressaltem os procedimentos adequados, mesmo que de forma teórica, para serem aplicados na prática, reafirmando as questões e as respostas que a pesquisa em si, procurando contribuir, para a melhoria e garantia de uma educação de qualidade.

## **A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Refere-se a definição de rotina, quando se procura moldar, de forma espontânea e pedagógica direcionada a formação de condutas e costumes pessoais, benéficos; de organização, de conveniência didática. Com a necessidade de modificações ou flexibilidades, ações tão simples como escovar os dentes após as refeições.

Para Edwards, Gandini e Froman (2008), aplicação da rotina das atividades da criança na escola é um aspecto de suma importância, pois, tem que ser executada mediante do planejamento feito pela equipe pedagógica e professores, traduzida no plano de trabalho ou de aula; a rotina organizada possibilita à criança ter segurança e domínio do espaço e do tempo em que passa na escola.

De acordo com os BNCC (1998), a organização da rotina deve ser adequada, ao tempo de permanência da criança na escola, ou seja, se período integral, caracterizado pelo Ministério da Educação, com no mínimo de sete horas diárias, ou meio período, totalizando quatro horas diárias. Diante desta definição, organizam-se as atividades propostas; ressalta-se que essa organização não deve ser rígida, podendo ter alterações e adaptações do cotidiano, esta deve ser flexível,

dependendo de situações inusitadas.

A criança jamais pode permanecer sozinha, em nenhum espaço ou momentos especificados acima; devendo sempre estar acompanhada por um adulto, que responde ou que dirige as atividades, baseadas no diálogo, na perspectiva do cuidar, educar e brincar (BNCC, 1998).

O professor deve, a partir das observações realizadas, promover a verbalização das situações, problematizar, incentivar respostas, experiências, trabalhar com o nome da criança, criar referências sobre a história de vida de cada um, criar indicativos sobre as características da escola, do bairro. Como também, o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, afirma de forma clara, como a criança deve ser cuidada, educada e tratada, principalmente, no ambiente escolar:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 13).

A organização da rotina orienta as crianças no tempo e no espaço, de forma afetiva e, o trabalho do professor, quando por meio da mediação das atividades propostas, avalia a aplicação, do que foi planejado e traduzido em seu plano de ensino. Cardoso (1998), afirma que:

O educador deve promover momentos para cantar, ouvir músicas, ler histórias, parlendas, poemas, assistir filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os materiais como brinquedos. Para as crianças maiores, propor atividades com situações de agrupar, tirar, subtrair, repartir, registrar quantidades (CARDOSO, 1998, p. 44).

É necessário organizar um ambiente estável com horários, rotinas, hábitos e atividades que se repitam, até que a criança interiorize e exteriorize suas habilidades, realizando-as de forma segura e quase inconsciente. Promover momentos para cantar, ouvir músicas, ler histórias, parlendas, poemas, assistir filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os materiais como brinquedos. Para as crianças maiores, propor atividades com situações de agrupar, tirar, subtrair, repartir, registrar quantidades (CARDOSO, 1998).

## **OS ENTRAVES DA CRIANÇA QUE NÃO SE ADEQUA À ROTINA**

Segundo Ortiz e Carvalho (2012), no espaço escolar percebe-se que o educador deve possuir qualidades humanas, imprescindíveis: equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e principalmente, gostar do que faz, apreciar ser professor. Ter conhecimento técnico, pedagógico, psicologia educacional e controle emocional, em como proceder em sala, e construir relações saudáveis com seus alunos.

Libâneo (2001), considera que, diante de determinadas práticas, os alunos ignoram as orientações e direcionamento das rotinas e atividades propostas. Por não entender ainda, que



a escola, não é a extensão de sua casa, com suas comodidades, ausência de tarefas, horários, sequências didáticas. Com cinco anos, muitos só veem o professor como um cuidador. A escola é a representatividade de uma empresa, um treinamento para a vida; mas, os alunos não são apenas clientes que usufruem de serviços; ressaltar a importância de rotinas, da ética e da moral profissional do professor.

Enquanto o adulto, responsável e qualificado para fazer as melhores escolhas, quando estes ainda, não estão aptos para tal; trata-se da qualidade de ensino, da constância em manter as rotinas didáticas em dia e da personalidade do professor, que faz a maior diferença na vida de seus alunos: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter (LIBÂNEO, 2001).

Diante de uma turma, ou, de um grupo crianças, inquietas, agitadas, propensas à agressividade, destacadas do coletivo, pela dificuldade de aceitar e cumprir as normas; o que as impede de não conseguir assimilar os conteúdos apropriado para suas faixas etárias; assim, não conseguindo produzir o desejado. Estas crianças representam um desafio constante para a escola e seus professores e com certeza, posteriormente, para suas famílias (ORTIZ, CARVALHO, 2012).

Diante da imaturidade infantil é de se esperar algumas doses de rejeição e teimosia; dentro da normalidade, é aceitável em toda criança e faz parte do processo evolutivo infantil. Portanto, deixando claro que este entrave não estão centrando, exclusivamente, na figura do professor.

A responsabilidade pelo comportamento dos alunos na aula, é do educador, mas, há outros momentos de rotinas que o professor não estará presente; acentuando que, quando os professores atuam com competência profissional, unidade e coerência, sentindo-se responsáveis pelo que ocorre ao seu redor, os comportamentos inadequados ficam restritos a poucos alunos, com problemas muitas vezes de origem extraescolar (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p 89).

Reafirmando que seria ideal o adulto criar as normas juntamente, com a criança e as sanções ao não cumprimento destas normas. Comprometendo-as e responsabilizando-as, pelas consequências de seus atos, pelo não cumprimento dos combinados. É necessário que esta cumpra as normas, ou, deixe de participar da tarefa, até que esteja se sentindo pronta para aderir aos regimentos da instituição escolar, segundo Cardoso (1996):

A competência profissional do professor está muito relacionada com o conceito de autoridade que, é diferente do conceito de autoritarismo. Enquanto a autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxiliá-la a controlar seus impulsos destrutivos sem se sentir humilhada e com baixa autoestima, o autoritarismo usa de promessas e ameaças para impor, à força, um tipo de comportamento à criança (CARDOSO, 1996, p. 63).

Dessa forma o professor/ adulto só está acelerando seu desenvolvimento e socialização, está auxiliando-a na tomada consciência, das consequências de suas atitudes. Trata-se de suprimir comportamentos indesejáveis, jamais castigá-las. A indução pelo medo, ou pela imposição, são formas abolidas de educar e cuidar, diante das novas metodologias e sistemáticas da vida contemporânea; assim, difundindo a adesão ao comportamento desejado, não só no espaço escolar, mas, em sociedade, principalmente (LIBÂNEO, 2001).

Diante das considerações de Tiba (1996), as crianças gostam de professores que lhe deem limites, forte e decididos, que não esmorecem diante de comportamentos inadequados dentro da

escola e da sala de aula. Não tem sem notícia que um professor que permitisse tudo e não levasse o trabalho a sério, seja lembrado por muito tempo.

Tiba (2002), recomenda não se ter receio de aplicar as regras e normas de convivência; e, que os alunos não as aceitem, trazendo inúmeros transtornos para o cuidar, educar e para os processos de ensino e aprendizagem. Tiba (2002), afirma que:

Como todo empregado, o professor tem direitos e obrigações. Eventuais insatisfações ou desavenças empregatícias devem ser resolvidas por meio dos canais competentes". Por isso é importante que os professores adotem um padrão básico de atitudes perante as disciplinas mais comuns, como se todos vestissem o mesmo uniforme comportamental. Esse uniforme protege a individualidade do professor. Quando um aluno ultrapassa os limites, não está simplesmente desrespeitando um professor em particular, mas as normas da escola. Portanto, faz necessário o professor ter a mentalidade aberta e acompanhar o processo de construção do conhecimento, agindo como agente entre os objetos do saber e a aprendizagem, ser para o aluno seu decifrador de códigos e receptor de suas muitas linguagens, significa estabelecer limites e construir democraticamente uma interação onde em lugar de opressão e da prepotência eleva-se a dignidade de quem educa, a certeza de quem planta amanhã (TIBA, 2002, p.118).

Não se pode ter receio de aplicar as regras e normas de convivência, e, que os alunos não as aceitem trazendo inúmeros transtornos para a disciplina e para os processos de ensino e aprendizagem. O professor não deve entregar tudo às crianças, mas sim dialogar sobre o estabelecimento de regras, oferecer ideias de como criá-las, fixá-las por escrito na sala de aula e envolvê-las no comprimento destas (TIBA, 2002).

Diante de determinadas práticas, os alunos ignoram as orientações e direcionamento das rotinas e atividades propostas. Por não entender ainda, que a escola, não é a extensão de sua casa, com suas comodidades, ausência de tarefas, horários, sequências didáticas, com cinco anos, muitos só veem o professor como um cuidador.

A escola é a representatividade de uma empresa, um treinamento para a vida; mas, os alunos não são apenas clientes que usufruem de serviços; ressaltar a importância de rotinas, da autoridade moral do professor trata-se das qualidades de personalidades do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter. (LIBÂNEO, 2001).

## **OS BENEFÍCIOS DA ROTINA PARA A CRIANÇA**

Considerando-se as afirmações de Rossini (2001), todas as atividades direcionadas com ludicidade, praticando brincadeiras, jogos, que promovam a socialização, a integração entre as crianças, mediante suas autonomias. Seus resultados visam complementar o propósito da organização pedagógicas; pois, todas as situações de aprendizagem devem ser intencionais.

A rotina na infantil dimensiona a evolução de cada criança, dentro de suas possibilidades são imprescindíveis para avaliação, do desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica e curricular, sendo que, na execução das atividades, cria-se as possibilidades de estabelecer a relação entre teoria e prática; diante das necessidades educacionais, de cada educando ou de cada turma (THIESSEN E BEAL, 1998).

A rotina dentro da escola constrói o hábito; definindo hábito, como um mecanismo de estabilidade que permite desenvolver as habilidades de um indivíduo. Refere-se às atitudes, comportamentos e costumes que levam a formar padrões de aprendizagem, em diferentes situações, desde abotoar uma camisa, arrumar e guardar brinquedos, chegar o momento de organizar o tempo de estudo.

Tanto os hábitos quanto as rotinas promovem são vitais para o desenvolvimento e a vida das crianças. Além de promover um ambiente pacífico e estável, onde a criança se sentirá segura, oferecerá regularidade, constância e perseverança para alcançar as aprendizagens, as metas e os níveis educacionais, que serão úteis em seu desenvolvimento até a idade adulta ((THIESSEN E BEAL, 1998, p. 59).

Encontram-se benefícios importantes, aplicando-se os segmentos para a criação de hábitos saudáveis ao seguindo a rotina. A segurança adquirida pela criança, faz com que coloque em prática, as ações aprendidas na escola e fora dela; ratificando suas aprendizagens, criando um estado de tranquilidade, desenvolvendo a consciência de saber ser capaz (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

## **A AVALIAÇÃO DOS PROGRESSOS, ATRAVÉS DA ROTINA**

Cabe ao educador, e responsáveis pelo cuidar e educar, observar e registrar, as evoluções em determinados momentos da estada da criança na escola: na entrada e saída: dos comportamentos em sua segurança em ir e vir, no diálogo que estabelece as pessoas que as levam e as buscam na escola; nas formas com que interagem no espaço e com as pessoas que a cercam.

Diante das atividades propostas pode-se perceber o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da afetividade, das relações com o objeto de aprendizagem (desenvolvimento de vocabulário, construção de relações saudáveis com os seus pares, determinação em realizar tarefas, com os colegas e professor, como expressa e entende as orientações do professor para os momentos de falar, de ouvir, de organizar os espaços, o cuidado com os materiais, identificar as dificuldades da criança e em quais atividades tem maior domínio. No horário das refeições e de higiene, de repouso; muito didático, para as aquisições de comportamentos organizados, ressalta Barbosa (2009):

A autonomia em se alimentar, em se servir, a postura à mesa, a utilização dos utensílios, a mastigação; da higiene: o reconhecimento de seu corpo, do asseio, a manipulação dos instrumentos de higiene, o prazer com a higiene, a agilidade ao despir-se e vestir-se. O descanso: acompanhar o sono: comportamento durante o período de repouso, se a criança aceita quando um colega quer dormir e não quer brincar, se atendem as orientações do professor ou monitor quanto à organização do espaço, dentre outros aspectos (BARBOSA, 2009, p. 168).

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2008), diante dos ciclos de simbolização, onde a criança vivencia experiências, diante de uma rotina linear, constrói-se conhecimentos, reflexões mentais, repetições representativas, para a assimilação de novos saberes. A higiene, o sono e a alimentação são algumas das principais condições para a sua vida, é necessária uma atenção maior em relação à limpeza e aos hábitos adequados de higiene.

Também a alimentação é muito importante e não deve ser encarada com momento de dificuldade e de tensão. É importante observarmos alguns detalhes, tais como: o uso do guardanapo, a utilização correta dos talheres, e a ingestão de líquidos no momento adequado (EDWARDS,

GANDINI, FORMAN, 2008)

Reafirmar a ideia de que a espera nos momentos de higiene e de alimentação, na rotina das crianças pode ser evitada, se organizadas na sala de aula, de maneira que estas tenham a possibilidade de realizar outras atividades, de forma independente, tendo acesso a espaços e materiais, para desempenhar suas funções naturais. Barbosa (2009) afirma em “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil”:

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras (BARBOSA, 2009, p. 169).

As crianças de cinco anos, ainda não têm aptidões para definir o que fazer, a hora de fazer e como fazer; podem até desejar, e, para isso é necessário que o ambiente, em termos de materiais e espaços ofereça condições favoráveis. O mesmo pode ser feito com relação a um passeio, uma visita fora da instituição (ROSSINI, 2001).

Ortiz e Carvalho (2012), sugerem que, numa roda de contação de histórias, o educador possa desenvolver atividades que estimulem a construção do conhecimento, acerca de diversos meios e linguagens: mímicas, marcação do dia no calendário, brincadeiras com crachás contendo os nomes de personagens das histórias, deixando livre para que eles relatem um final diferentes, formulando hipóteses sobre as personagens; jogos diversificados, com abordagens de espaço e tempo, apresentando formas de estimulação, organização propiciando a liberdade de pensamento e ações direcionadas. Diante dos BNCC da Educação Infantil (1998), não há como separar o cuidar do educar.

Uma das preocupações básicas das atividades de cuidado pessoal e com a saúde, entendendo a saúde como sendo o bem-estar físico, psicológico e social da criança:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BNCC, 1998, p. 23-24).

Para Ortiz e Carvalho (2012), é possível organizar na creche brincadeiras e músicas que envolvam questões de higiene e alimentação. O sono é outro fator relevante para a saúde da criança, o ideal é que sejam ofertadas outras opções de atividades para as crianças que não querem ou não conseguem dormir.

Podem existir problemas quanto à exigência dos momentos de sono da criança pela ausência de pessoal qualificado. As crianças nunca devem dormir sem a presença de um adulto, para atender a qualquer eventualidade, como: mal-estar, acordar aos sustos, idas ao banheiro, entre outras necessidades. O horário é de descanso das crianças e não do profissional, que neste momento, deva estar sob vigilância das mesmas, zelando pela sua integridade física e emocional (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

A criança jamais pode permanecer sozinha, em nenhum espaço ou momentos especificados acima; devendo sempre estar acompanhada por um adulto, que responde ou que dirige as atividades, baseadas no diálogo, na perspectiva do cuidar, educar e brincar. O momento do banho, caso necessário é especial para a criança, deve-se observar a temperatura adequada da água, arrumar as roupas antecipadamente e escolher os brinquedos para entretê-las antes, durante e após o banho (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

É de competência do educador, observar os comportamentos durante o período de repouso, se a criança aceita quando um colega quer dormir e não quer brincar, se atendem as orientações dos demais profissionais qualificados para o cuidado; quanto à organização do espaço, dentre outros aspectos. Barbosa (2006), afirma, em Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil, a relevância dessas observações e registros deles:

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras (BARBOSA, 2006, p. 53).

A organização da rotina deve ser adequada ao tempo de permanência da criança na escola, ou seja, se período integral, caracterizado pelo Ministério da Educação, com no mínimo de sete horas diárias, ou meio período, totalizando quatro horas diárias. Diante desta definição, organizam-se as atividades propostas; ressalta-se que essa organização não deve ser rígida, podendo ter alterações e adaptações do cotidiano, esta deve ser flexível, dependendo de situações inusitadas (BNCC, 1998).

A rotina direcionada e estabelecida, orienta as crianças no tempo e no espaço e, o trabalho do professor, quando por meio da mediação das atividades propostas avaliava aplicação do que foi planejado e traduzido em seu plano de ensino.

O professor deve, a partir das observações realizadas, promover a verbalização das situações, problematizar, incentivar respostas, experiências, trabalhar com o nome da criança, criar referências sobre a história de vida de cada um, criar indicativos sobre as características da escola, do bairro (ORTIZ e CARVALHO, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o material pesquisado, rotina é fundamental para a organização das atividades da criança, diariamente, na Educação Infantil; promovendo a segurança e a autonomia. É fundamental para que a educação infantil atenda às propostas apresentadas nos documentos oficiais, a criança deve ser atendida e respeitada em seus diferentes aspectos.

Organizar a rotina tornou-se então um processo de reflexão e ação, a fim de proporcionar a criança um ambiente capaz para propiciar o desenvolvimento integral nessa etapa da educação básica. Fazem-se necessárias favoráveis condições de trabalho, e que a organização do tempo das crianças e dos adultos no ambiente escolar, tenha como foco todos os estágios de suas evoluções e a observação contínua de seus comportamentos.

Diante das considerações do texto e dos estudos que permeiam esta pesquisa, espera-se que o trabalho possa contribuir de variadas formas à educação infantil, facilitando a organização do trabalho pedagógico e o papel da rotina.

A rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecanicista, e sim, adotada de maneira a contribuir com todas as atividades planejadas e desenvolvidas, sob os horários e espaços determinados, referentes às necessidades dos educandos.

Espera-se que este artigo promova reflexões e dê margens à maiores pesquisas, sobre o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil e possa contribuir para inovações sobre as rotinas estabelecidas nas instituições, atrelada à ótica do cuidar e educar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**, Currículo sem Fronteiras. v.6, n.1, p. 56-69, 2006. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força. ROTINA NA EDUCAÇÃO Infantil**. Artmed. Porto Alegre, 2006/2009.

CARDOSO, Simone. **Estabelecendo Limites**. Editora Mediação. Porto Alegre, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/SEF, vol.1, 2 e 3 Brasília, 1998.

BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Artmed. Porto Alegre, 2008.



LIBÂNEO, J. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Alternativa. Goiânia, 2001.

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Editora Blucher. São Paulo, 2012.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 4. ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2001.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª. Ed. Cortez. São Paulo, 2000.

TIBA, I. Disciplina, **Limite na Medida Certa**. 38. ed. Editora Gente. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_, Içami. **Quem Ama Educa**. 48. ed. Editora Gente. São Paulo, 2002.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. Pré-Escola, **Tempo de Educar**. Ática. São Paulo, 1998.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) : Acesso 02 out. 2023.

Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/organizacao-do-tempo-na-escola-a-importancia-da-rotina/42290>- Acesso 02 out. 2023.

# OS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS



## THE IMPACTS OF GLOBALIZATION ON BRAZILIAN PUBLIC POLICIES

### CRISTIANE CORREA

Formada em Artes pela FAMOSP - Faculdade Mozarteum de São Paulo e Pós-graduada em Arte Educação pela FATECOR - Faculdade de Tecnologia de Curitiba. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

### RESUMO

As políticas públicas são a forma prática de como os governos voltam para a sociedade os benefícios sociais, muitas vezes conquistados em forma de lutas e reivindicações da população ou de setores sociais. É grande o questionamento sobre o quanto a burocracia impede a efetivação de várias ações em prol das pessoas, o que na prática significa retardar uma ação que poderia já estar sendo colocada em ação. Na educação isso não é diferente e a morosidade, muitas vezes, impede que possamos avançar, não só em termos educacionais, mas também culturais, econômicos e sociais. É preciso repensar essas questões, preparar os profissionais de educação na disseminação de informações corretas, resgatar o espírito crítico e de luta por melhores condições para a educação como um todo, onde só por meio de políticas públicas conseguimos trazer e ampliar em termos de direitos e deveres de toda uma sociedade. Pensando nesses aspectos, o presente trabalho tem por objetivo falar da importância das políticas públicas para a educação e resgatar os desafios para uma gestão democrática, onde o que se espera como resultado é a formação de uma comunidade mais informada e preparada para enfrentar os desafios do mundo atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas; Educação brasileira; Gestão democrática; Desafios e perspectivas.

## ABSTRACT

Public policies are the practical way in which governments return social benefits to society, often won through the struggles and demands of the population or social sectors. It is widely questioned how much bureaucracy hinders the implementation of various actions for the benefit of people, which in practice means delaying an action that could already be underway. In education, this is no different and slowness often prevents us from moving forward, not only in educational terms, but also culturally, economically and socially. We need to rethink these issues, prepare education professionals to disseminate correct information, rescue the critical spirit and fight for better conditions for education as a whole, where only through public policies can we bring and expand in terms of the rights and duties of an entire society. With these aspects in mind, the aim of this paper is to talk about the importance of public policies for education and to rescue the challenges of democratic management, where what is expected as a result is the formation of a community that is better informed and prepared to face the challenges of today's world.

**KEYWORDS:** Public policies; Brazilian education; Democratic management; Challenges and prospects.

## INTRODUÇÃO

Política pública refere-se a um conjunto de medidas que o Estado procura executar para um determinado campo de atividades sociais, englobando diferentes setores da atividade humana, com seus diferentes campos. As políticas públicas se concretizam por meio de lutas coletivas, dos direitos adquiridos pela sociedade, que são distribuídos socialmente pelo Estado de Direito. Para que o Estado possa assegurar não apenas esses direitos, mas também os deveres com relação às políticas públicas, temos que lembrar que ele recorre aos três Poderes centrais: Legislativo (que cria as leis), Executivo (que as coloca em prática) e o Judiciário (que julga, tramita e processa os casos omissos).

A educação no Brasil é um desafio desde sempre, não apenas no tocante a que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade, mas também para que as políticas públicas instauradas possam chegar até todos de forma rápida, prática e democraticamente. Todas essas questões afetam diretamente a qualidade do ensino e, quando comparamos o Brasil aos rankings internacionais, os dados se tornam ainda mais preocupantes, evidenciando a necessidade de melhoras urgentes.

A desigualdade social é um dos grandes obstáculos para a educação brasileira, pois sabemos que quanto mais baixa é a renda das famílias, menor é o suporte que ela oferece ao estudante e, conseqüentemente, maiores são as dificuldades de aprendizagem das crianças. Os estudantes com baixa renda enfrentam maiores dificuldades como falta de recursos, infraestrutura precária e falta de apoio de suas famílias. Todos esses fatores somados contribuem para que a exclusão na educação passe a perpetuar as desigualdades.

Nesse sentido, as políticas públicas são extremamente importantes para tentar minimizar todos esses problemas que vem sendo redesenhados há anos. Um dos pontos centrais são os efeitos da globalização, que modificaram o modo de vida de toda e qualquer pessoa. Seus impactos, como o nome diz, passaram a ser percebidos de um ponto a outro mundo afora, ligando as pessoas de tal forma que se tornara, quase impossível, a vida isolada e pouco afetada pela globalização, em todos os setores.

Na educação, como em tantos outros campos da atividade humana, a globalização trouxe mudanças significativas, principalmente com relação aos padrões mínimos exigidos para o estabelecimento de políticas públicas sociais efetivamente concretizadas não apenas no Brasil, mas deste com o mundo globalizado.

Diante de todos esses questionamentos, neste trabalho falaremos o quanto a atuação das políticas públicas da educação está relacionada com o desenvolvimento social e como elas são importantes para garantir uma educação de qualidade para todos, porque contribui para com a evolução do processo de ensino aprendizagem dos alunos, minimizando os índices de evasão, de reprovação e favorecendo o progresso da nação.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A LÓGICA CAPITALISTA**

Política educacional é um conjunto de medidas que o Estado executa para atender suas demandas educacionais. A Constituição Federal determina que a Educação seja direito fundamental de todo cidadão e, nesta perspectiva, espera-se que a ordem social encaminhe o oferecimento de plena e total oportunidade para todos. O que se vê, porém, é que a política econômica, com o impacto da globalização, valoriza o capital em detrimento ao social.

É importante assinalar que o efeito das políticas sociais começam no Congresso Nacional, local onde deputados e senadores votam as leis. A título de exemplo, a Constituição Federal de 1988 resultou em uma nova organização para a sociedade da época que, necessitava de urgentes reformulações em suas leis. Muito se avançou com a Constituição Federal de 1988, mas apesar de sua importância para o Legislativo Brasileiro, o impacto dos anos 1990, sob olhos da globalização, deixou para segundo plano os planos de Políticas Sociais Públicas mais justas, amplas e democráticas.

A natureza do Estado capitalista é determinada por sua produção, cujo produto é mais valioso do que seu produtor e, nesta lógica de mercado, a desigualdade é manobra de manutenção da produção. Em uma sociedade onde o individualismo é valorizado e a democracia representa mecanismos do mercado, os eleitores são meros consumidores de empresas políticas.

Nessa perspectiva, a globalização passa a estar a serviço de uma hegemonia de mercado onde prevalece um pensamento único, focado principalmente na questão financeira. As políticas públicas deveriam seguir as necessidades daqueles a quem ela governa, mas, infelizmente, elas seguem as regras do mercado, negando o conceito de justiça social e atendendo as demandas sociais com ações assistencialistas, o que resolve parcialmente os conflitos e não sanam suas necessidades de todos os assistidos ou que dela dependem.

A educação é o setor de atividade humana que visa desenvolver o sujeito para sua efetiva participação na sociedade, porém os impactos da globalização nas políticas educacionais não favorecem o alcance de seus objetivos. A globalização reflete no Estado a excludente competitividade do mercado e assegura a garantia do domínio econômico capitalista. A exigência de avanços tecnológicos cria lacunas na educação, devido a ineficiência do Estado em implantar tais estruturas no ambiente escolar.

A lógica capitalista se apóia na descentralização, na privatização e na focalização de meios para adaptar-se à globalização, e essas estratégias desvalorizam e sucateiam o ensino público, pois mascaram a falta de investimento do Estado.

As privatizações agravam a desigualdade, pois recebem os melhores serviços àqueles que possuem melhores condições financeiras. A focalização prioriza atendimentos insuficientes às camadas excluídas, por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), cuja cobertura se vale de recursos públicos não sistematicamente fiscalizados. A descentralização, vista como medida de maior autonomia, alimenta mecanismos de dominação e facilita a instauração de esquemas de corrupção.

Nesse sentido, as políticas educacionais apenas remediaram as dificuldades que o Estado encontra para o cumprimento das leis, valendo-se de estatísticas e índices puramente quantitativos na aferição e avaliação dos avanços educacionais para o atendimento de sua demanda.

As políticas públicas têm o papel central em promover e direcionar esta mudança e atuar como mediador de interesses e conflitos. Entendendo que políticas públicas são todos os meios e instrumentos utilizados pelo Estado, seja em nível federal, estadual ou municipal, para agir, intervir e provocar mudanças.

É preciso fazer reflexões sobre a relação entre as políticas públicas e o setor educacional nas diferentes esferas administrativas (União, Estados e Municípios), a fim de avaliar as forças que conduzem esse processo, combater o conformismo que perpetuam as desigualdades sociais e atender os ideais democráticos legais, pois a escola agoniza em funções antagônicas: formar o cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho.

As políticas educacionais necessitam de ações na definição de estruturas legais que resolvam o conflito social de formar o cidadão pautado na igualdade de oportunidades e no respeito aos direitos humanos, ou no trabalhador que está à disposição de um mercado de trabalho dominado pelo sistema capitalista, competitivo e globalizado.

Existe um consenso político e histórico, onde a década de 1990 foi a que marcou, definitivamente, a globalização na economia brasileira. A maior influência da globalização no Brasil demarcou a adoção de um modelo econômico chamado neoliberalismo, processo esse que intensificou as privatizações das empresas estatais e permitiu a abertura para o capital externo. A adoção de novas terminologias em relação à dependência econômica passou das nomenclaturas “primeiro, segundo e terceiro mundo” para “desenvolvido e subdesenvolvido”.

A mudança mais significativa, em termos sociais, foi a abertura econômica, possibilitando maior

inserção das indústrias e companhias multinacionais no Brasil. Com isso, acarretou maior produção de emprego, porém com condições de trabalho mais precárias. Em linhas gerais a globalização gerou uma dicotomia para a sociedade brasileira: de um lado, o aumento de empregos e a produção e venda de maior número de aparelhos tecnológicos; de outro, o aumento da precarização do trabalho e a concentração da renda, sobretudo no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Sobre isso, podemos tecer algumas considerações: em termos salariais, a remuneração mínima para cada profissional da educação, através de um piso nacional comum, nunca ocorreu de fato. Se compararmos a região Sul e Sudeste ao Nordeste brasileiro, por exemplo, é possível verificar, estatisticamente, que os salários dos professores dessas regiões estão muito aquém dos profissionais da região sul.

No quadro de carreiras, no que diz respeito à evolução funcional por títulos e cursos como estímulo ao aprimoramento profissional e intelectual, também sabemos que, embora os governos invistam em um marketing que, segundo suas palavras, apoia a carreira e o estudo do professor, essa ainda não é uma realidade nacional, quiçá regional de algumas prefeituras ou estados. A realidade é que grande parte dos professores brasileiros, especialmente do ensino fundamental e médio, ainda se sujeitam a amplas jornadas de trabalho para garantir o sustento de sua família, restando-lhe, portanto, pouco tempo para o estudo.

Com relação aos materiais didáticos, ou seja, a disponibilidade de livros e cadernos para os estudantes da rede pública, as regiões metropolitanas continuam saindo na frente neste ranking, ou seja, os alunos da capital ainda continuam tendo mais acesso aos livros e aos materiais do que os alunos das regiões mais afastadas, como no extremo Nordeste, por exemplo. Muitas vezes, o aluno que não tem valoriza porque é difícil ter; ao passo que o aluno que tem esses recursos de modo muito acessível, nem sempre corresponde com o devido valor, já que esses materiais são oriundos de recursos financeiros custeados por todos nós.

Em termos de avaliação, esse elemento norteador capaz de identificar pontos a serem melhorados, um retroalimentar dos governos, escolas e sociedade, para que juntos possam observar os resultados satisfatórios e o que precisa ser modificado ou melhorado, podemos dizer que os números são uma parte importante desse processo de construção da educação.

Isso não é tudo: números que nem sempre condizem com a realidade não apontam para caminhos, apenas explicam problemas. O que é preciso, de fato, é que essas mensurações possam responder pura e simplesmente às necessidades da sociedade, ou seja, estar à serviço de uma contribuição fundamental e importante para a educação, que é justamente essa construção entre o passado e o presente.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA EDUCADORES**

Não é muito antiga a participação popular na administração da gestão democrática da educação brasileira. O final da ditadura militar e início da democracia, marca em definitivo o processo



de reconstrução nacional, período esse marcado por profundas mudanças, em todos os setores. Democracia, segundo a referida autora, é a participação ativa do povo nas tomadas de decisões políticas, econômicas e sociais do país.

A abertura política no Brasil abriu caminhos para que novos paradigmas fossem apresentados à sociedade. No campo da educação, um dos grandes avanços foi a gestão democrática, porque garantiu à escola pública, segundo a Constituição Federal de 1988, garantia sobre a participação popular em seus direcionamentos.

Mais tarde, em 1996, a LDB também irá ampliar a legislação pertinente sobre a Gestão Democrática conferindo a toda comunidade escolar ampla participação em suas direções.

Apesar do respaldo em Lei, a gestão democrática têm sido uma prática difícil de ser executada dentro das escolas, quer seja pelos pequenos grupos internos que tentam impor seu domínio pessoal sobre a escola, quer seja pela ação do estado neoliberal, ou por interesses particulares dos mais diversos. Isso cria um entrave pedagógico, porque centraliza os interesses gerais da escola pública em detrimento aos interesses particulares e de pequenos grupos. A gestão democrática, quando não aplicada, corrobora para uma pedagogia mecânica, reducionista e automatizada.

A gestão da educação precisa ser entendida no âmbito das políticas educacionais como um processo resultado de lutas que ultrapassam a prática educativa, porque se situa em uma dimensão social. Entre os quais, destaca-se o Estado Neoliberal que, estrategicamente, centraliza suas decisões para controlar a faixa da sociedade que corresponde à escola pública. Desse modo, é preciso repensar outras formas de fazer a gestão democrática ocorrer.

A gestão democrática ainda encontra-se limitada dentro das escolas, desempenhando um papel que ainda vem sendo redesenhado e construído, diante do marco do autoritarismo e centralização das ações que estão inseridos nos próprios sistemas de ensino.

A escola tem uma função social e ideológica importante perante a sociedade em que atua e como tal sofre de todos esses impactos possíveis, motivados principalmente pela globalização. Como “local de conflito” ela tem uma dupla missão: preparar trabalhadores, formar cidadãos e fomentar o conhecimento. Se compararmos o Brasil em níveis de uma educação global, sabemos que estamos aquém do que poderíamos estar. Se pensarmos no fato de que vivemos em um país rico e economicamente estável, veremos que essa realidade ainda é facilmente constatada, especialmente nas escolas pública.

Se, por um lado, os efeitos da globalização não podem ser controlados, porque nos insere em uma realidade atual, por outro lado, suas causas nem sempre são tão boas assim. É preciso desinteresse partidário, engajamento político-social e contribuição efetiva de toda a sociedade para que a educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A gestão democrática faz parte de atividades internas de cada escola, por isso mesmo deve

ser pensada localmente, respeitando a Legislação Vigente que a organiza socialmente. É uma luta constante, para que as estruturas de poder, legitimadas socialmente, possam dar passagem aos entraves cristalizados no cotidiano escolar. É preciso um equilíbrio entre todas as opiniões favoráveis e divergentes sobre os rumos da gestão democrática dentro das escolas.

Não podemos perder de vista que os principais objetivos das políticas públicas é a erradicação do analfabetismo, o acesso à tecnologia e à profissionalização a universalização do ensino. O objetivo neste caso é garantir que o maior número possível de pessoas tenham acesso igualmente aos direitos sociais conforme preconiza a legislação.

Ocorre que, em termos práticos, essas questões acontecem de forma diferente, onde, infelizmente, são necessárias medidas diretas a serem tomadas pela na administração pública para garantia desses direitos. Isso está ligado diretamente a programas governamentais que visam melhorar a sociedade e atender às necessidades dos cidadãos, cujos interesses políticos, econômicos ou ideológicos não podem sobrepor de forma alguma os interesses da coletividade.

Por isso as políticas públicas têm por finalidade encontrar soluções para os grandes desafios sociais na educação, diminuindo os diferentes níveis de escolaridade, bem como as diferenças sociais dentro e fora da sala de aula. Esse não é um desafio fácil, mas possível, que precisa ter a participação de toda uma sociedade para contemplar as instituições escolares não apenas como espaços de atuação de educadores, mas também como local de formação cultural, de produção de conhecimento, profissionalização e de transformação social.

Superar os desafios de um conceito velho dentro de uma escola nova não é uma tarefa fácil, mas é possível, principalmente através de uma educação comprometida com a democratização do espaço escolar e da sociedade, cuja liberdade de expressão e de decisão possa, coletivamente, cercar-se de uma atividade dialógica, participativa e atuante, entre todos os membros da escola.

## REFERÊNCIAS

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas, nº 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

DANIEL, John. **Educação e Tecnologia num Mundo Globalizado**. UNESCO do Brasil, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Sociedade Anônima, 1979.

Filho, João Cardoso Palma. **Gestão Democrática da Educação**. UNESP, 2016.

GARCIA, Walter E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

GARCIA, Walter E. Apresentação. In: VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demnócrito Rocha, 2002. p. 9. Globalização e Educação: Como ficam as políticas educacionais. [coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e5.pdf](http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e5.pdf) Acesso 06 out. 2017.

LIMA, JR. Jayme Bevenuto (Org.) **Relatório brasileiro sobre direitos humanos e econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural**. Recife: Edições Bargaço/Gajop, 2003.

ROSA, Luís. Donald Trump. **A globalização pode acabar?** Disponível em: <http://observador.pt/especiais/trump-a-globalizacao-pode-acabar/>. Acesso 30 nov. 2023.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **Políticas Educacionais e Gestão Democrática da Educação: um desafio na formação teórico-prática dos educadores**. X Congresso Paulista sobre a Formação dos Educadores.

UNESCO. **O direito à educação – uma educação para todos durante a vida – Relatório mundial sobre educação**. Porto: Edições ASA, 2000.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

# PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

## TEACHING PRACTICE: EXPERIENCES AND REFLECTIONS



### CRISTINA DA SILVA ROCHA

Bacharel em Administração de empresas (2000); Graduação em licenciatura Plena em Arte pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2007); Pedagogia pela Uninove (2018); Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagoga pela Faculdade Uninove (2020); Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicologia pela Faconnect (2023); Professora de Ensino Fundamental II e Médio em Arte na rede pública da cidade de São Paulo.

### RESUMO

Ser professor é muito mais do que formação é você ser capaz de entender o outro, ter empatia, paciência, comprometimento e um coração gigante. A organização é fundamental para a prática docente, planejar e mediar suas aulas. Planejando, desenvolvendo estratégias e práticas pedagógicas que desenvolvam de forma positiva o ensino-aprendizagem. Este artigo é uma reflexão sobre a minha vida profissional na educação onde tenho dezesseis anos de experiência como docente, dividirei algumas experiências e pérolas que vivemos juntos com os estudantes. Estarei contando como escolhi a educação ou como a educação me escolheu, quando penso na minha trajetória profissional concluo que tudo foi acontecendo e em um piscar de olhos eu estava na sala de aula. Tenho orgulho da minha vida profissional, pois sempre estudei muito e continuo estudando, pois, adquirir conhecimento é ampliar a maneira de ver o mundo. Tenho certeza de que eu faço a diferença na vida dos meus estudantes, pois procuro ser uma professora muito humana com muita empatia, sempre estou conversando com seus estudantes procurando ensinar e ampliar cada vez mais o conhecimento de todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Professor; Formação; Conhecimento; Pedagógico.

## ABSTRACT

Being a teacher is much more than training, it's being able to understand others, having empathy, patience, commitment and a huge heart. Organization is fundamental to teaching practice, planning and mediating your lessons. Planning, developing strategies and pedagogical practices that positively develop teaching and learning. This article is a reflection on my professional life in education, where I have sixteen years' experience as a teacher, and I'll share some of the experiences and pearls we've had together with students. I'll be telling you how I chose education or how education chose me. When I think about my professional career, I realize that everything happened and in the blink of an eye I was in the classroom. I'm proud of my professional life, because I've always studied a lot and I'm still studying, because acquiring knowledge means broadening the way you see the world. I'm sure that I make a difference in the lives of my students, because I try to be a very human teacher with a lot of empathy, I'm always talking to my students, trying to teach them and broaden their knowledge more and more.

**KEYWORDS:** Education; Teacher; Training; Knowledge; Pedagogical.

## INTRODUÇÃO

Minha vida profissional começou muito cedo aos quinze anos, arrumei um emprego de recepcionista onde atendia telefone o dia inteiro, logo fui promovida para o escritório sendo assistente e fazendo algumas atividades mais burocráticas como planilhas, comunicados, arquivos, coffee break etc. Depois de cinco anos sai dessa empresa ou melhor saíram comigo, teve um corte e fui demitida.

Minha mãe é professora pedagoga formada lecionava na escola pública estadual digo lecionava, pois ela já se aposentou faz uns sete anos mais ou menos, eu e minha irmã crescemos na escola junto com ela, pois sempre me levava para a escola nas festas e quando estava terminando o ano.

Durante alguns anos minha mãe teve uma escolinha infantil onde conciliava com o trabalho da escola pública, quando sai dessa empresa como não arrumava trabalho na empresa fui trabalhar com minha mãe na escolinha, onde fiquei durante um ano. Já era formada em Bacharelado de Administração então buscava emprego na minha área que até então era administrativa.

Lembro-me que por diversas vezes minha mãe me incentivou a ser professora tanto eu como a minha irmã, mas nós duas decidimos seguir a área do meu pai que era administrativa, pois fomos em algumas manifestações com a minha mãe e isso desmotivava a nossa escolha para a área da educação.

Fiquei um ano com minha mãe na escolinha, porém procurando emprego em empresas, enviava diversos currículos, até que um dia consegui um trabalho em uma transportadora na qual eu fiquei por cinco anos até que a empresa mudou para mais longe e acabei saindo, nessa época estava muito difícil o mercado de trabalho então eu mandava diversos currículos e não tinha retorno.

Até que um dia estávamos na cozinha de minha casa e minha mãe comentou, por que você não vai ser professora, está faltando professores na escola, então resolvi arriscar e tentar mudar de área da educação, fiquei em dúvida de duas disciplinas Artes e Geografia, escolhi Artes e foi a minha melhor escolha, por lecionar para o fundamental I e II, como gosto de lecionar para os pequenos, atualmente me sinto realizada por ter escolhido Arte e como podemos lecionar para todas as faixas etárias é bom por ampliar ainda mais o leque de opções na área da educação.

Comecei meu curso universitário Licenciatura Plena em Arte de forma presencial, foram mais três anos na faculdade, se juntar com o Bacharel em Administração acho que poderia fazer Medicina, foram tantos anos na faculdade.

Assim que consegui comecei a fazer o estágio remunerado, para receber algum dinheiro e ajudar nas despesas da faculdade, minha mãe me ajudava muito com todas essas despesas. Profissionalmente aprendi muito com o estágio, era realizado em um parque com atividades ao ar livre de Arte e Educação Física promovido pela Prefeitura de Guarulhos, planejamos atividades diferenciadas como pintura, jogos pedagógicos, teatro, dança etc. tinha uma quadra de areia, grama, mesas ao ar livre, entre outros... assim conseguíamos promover atividades diferenciadas.

Os estudantes eram crianças da comunidade que moravam próximo do parque e tinham um cadastro junto a prefeitura e realizavam as atividades diferenciadas. Como aprendizado entendi que a aula de Arte pode ser realizada ao ar livre e em diversos ambientes diferenciados, sabemos que quando estamos na escola precisamos adequar as atividades de acordo com a estrutura e andamento do ambiente escolar.

Quando estava no último ano da faculdade comecei a lecionar Arte na escola pública estadual em dois mil e sete, tinha que levar um projeto nas escolas e passar por uma entrevista com a diretora. Fiquei uns três dias fazendo meu projeto quando fui fazer entrevista na escola próximo da minha casa a diretora foi minha professora de Geografia do fundamental e eu que quase fiz faculdade de Geografia por conta das excelentes aulas dela, quando comecei a apresentar o meu projeto a mesma me interrompeu, deixando o meu projeto fechado a mesa dela, então ela disse que eu fui sua aluna e como eu fui uma excelente aluna, sempre educada e dedicada eu poderia começar amanhã. E aquele projeto que fiquei fazendo a dias ela nem abriu, aprendi a importância de sermos boas pessoas durante nossa vida.

Nesta escola eu substituí o professor quando ele faltava, lecionávamos a nossa matéria no meu caso Arte e Cidadania, ensinando direitos e deveres, respeito, patrimônio público, leis etc.

Quando estudava tinha a matéria Estudos Sociais, onde também estudávamos Cidadania acho muito interessante e útil, acredito que deveria voltar essa disciplina, pois atualmente essa nova geração só se preocupa com direitos e não com deveres.

Não aprendemos a mediar uma aula na faculdade, a prática docente acontece diariamente na sala de aula, muitas vezes planejamos a aula e quando vamos colocar em prática ou não dá certo totalmente como planejamos ou percebemos que é necessário mudar algo.

Ser educador é melhorar sua prática docente a cada dia, a experiência em sala de aula faz



com que aprendemos maneiras de lecionar da melhor forma possível sempre com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes.

É importante o educador respeitar sempre a bagagem de vida e vivência do estudante, o que ele aprendeu até o momento seja em casa ou na sociedade, e trazer essa experiência para melhorar a aprendizagem e sua construção do saber.

Quando faço uma reflexão sobre a prática docente em sala de aula e os planejamentos de aula, lembro-me do ano de dois mil e doze, foi um ano incrível profissionalmente lecionava na escola pública estadual e estava cobrindo a licença de uma professora de Arte onde consegui umas turmas de fundamental I do primeiro ano ao quinto, a escola tinha muitos materiais pedagógicos e de papelaria na qual poderíamos utilizar à vontade sem ficar pedindo antes, pedagogicamente foi muito bom, pois planejava as atividades em casa, chegava na escola pegava o material e aplicava na sala de aula.

Muitas vezes as professoras pedagogas ficavam junto na sala para corrigir alguns cadernos dos estudantes e acabavam participando das atividades, fizemos de dobraduras, sólidos geométricos de cartolina em 3D, máscaras, releituras de obras, desenhos de Op art (Arte Ótica), entre outros... fazíamos a exposição nos murais da escola e os estudantes ficavam muito felizes em ver a exposição dos seus trabalhos. Aconteceram alguns eventos na escola onde também fizemos a exposição dos trabalhos para as famílias.

Nesse mesmo ano lecionava para o Ensino Médio nessa mesma escola, aconteceram apresentações de seminários e teatro durante o ano, os estudantes desenvolveram muito o ensino-aprendizagem na parte cultural, realizando pesquisas, utilizando a criatividade na confecção dos figurinos e cartazes, criando roteiros da história teatral praticando a escrita e leitura.

As apresentações contribuem para que os estudantes melhoram a timidez, concentração, memorização etc. Durante a última apresentação do terceiro do Ensino Médio montamos uma banca com todos os educadores para avaliação, quando tem essa prática pedagógica gosto de elogiar os estudantes logo após a apresentação para incentivá-los durante a atividade diferenciada.

A apresentação do seminário e teatro, o educador não pode obrigar que a encenação seja realizada imediatamente pelo estudante, cada um tem seu tempo de aprendizagem, o ideal é realizar o desenvolvimento aos poucos respeitando o tempo, emoções, comportamentos e sentimentos.

Durante os seminários temos que respeitar os alunos que são mais tímidos, direcionando textos mais curtos ou atividades fora do palco como: iluminação, figurino, cenário, maquiagem etc. Desta forma os estudantes se acostumam a desenvolver as habilidades de autoconfiança, iniciativa e capacidade de liderança. Essas habilidades contribuem para no futuro quando eles estiverem atuando no mercado de trabalho durante as apresentações nas empresas como entrevista de trabalho, palestras, entre outros...

A construção do saber traz ao estudante a curiosidade, observação, imaginação, reflexão e percepção cultural, social e moral. Desta forma, os estudantes participam das atividades propostas contribuindo com os questionamentos, dúvidas promovendo diálogos que pode se formar uma roda

de conversa.

A didática do educador precisa buscar a participação dos estudantes, não pode ser um depósito de conteúdos, falando o tempo todo é necessário fazer os estudantes a refletirem sobre o a atividade. Como diz o grande mestre Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E cabe ao educador ser mediador de todas essas possibilidades de construção do saber.

A estratégia pedagógica da observação é muito interessante para o desenvolvimento dos estudantes durante as atividades, pois o educador irá observar e aprimorar sua prática docente.

O educador é capaz de saber o que o estudante aprendeu e como está analisando aquela situação de aprendizagem, assim é capaz de analisar as ações necessárias para as próximas propostas pedagógicas para ampliar o ensino-aprendizagem.

Realizei a mediação de alguns trabalhos de seminário do ensino médio, onde os estudantes foram divididos em grupos e entreguei temas com nomes de artistas famosos de arte diversos a cada grupo; como Van Gogh, Picasso, Romero Britto, Tarsila do Amaral etc. orientei os mesmos a realizarem pesquisas sobre vida e obras dos artistas e realizar a apresentação do seminário. Cada grupo realizou as apresentações em sala de aula com a realização de slides, cartazes e registros de escrita.

O planejamento e mediação desse projeto é essencial para a importância do desenvolvimento do registro da escrita, analisar todo o processo educacional e verificar as dificuldades de aprendizagem e as estratégias pedagógicas que devem ser aplicadas.

Organizando o trabalho pedagógico refletindo os conhecimentos adquiridos de maneira lúdica, de acordo com o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Desenvolvendo competências, saberes que permite entender o processo da educação, propondo situações de aprendizagem.

Lecionei em uma escola estadual que durante o ano era realizado vários projetos educacionais como feira de ciências, cultural, desfiles, apresentações musicais, exposição de trabalhos com apresentações dos estudantes, entre outros... trabalhei na mediação de alguns desses trabalhos junto com os estudantes orientando as pesquisas e realização do material concreto.

Promover o interesse do estudante é essencial provocando a sua busca pelo conhecimento do tema escolhido, desta forma a realização do projeto terá um resultado positivo ampliando o ensino-aprendizagem.

No final do ano teve um evento cultural com várias apresentações dos estudantes, como danças, teatro, música, apresentações de trabalhos realizados no semestre e poesias, foi um evento maravilhoso, pois não tinha competição e sim participação dos estudantes, acredito que dessa forma as apresentações são realizadas de forma mais tranquila e não existe a competição e sim a participação durante o evento.

A escola tinha um coral coordenado por um professor de história, os estudantes realizaram a apresentação cantando e alguns tocaram os instrumentos musicais como violão, flauta, guitarra

etc. apresentar os instrumentos musicais aos estudantes é excelente para o desenvolvimento da memorização, coordenação motora, combate a ansiedade e estresse, melhora a concentração e foco, estimula o bem-estar e a vida saudável. Seria excelente se tivéssemos em todas as escolas públicas uma sala de arte com instrumentos musicais diversos, um sonho ou talvez um projeto futuro.

Como os cadernos dos estudantes, se pensarmos no avanço tecnológico e no futuro quem sabe daqui dez anos teremos tablets ou notebooks substituindo o atual caderno escolar, porém esse tema ainda é um grande debate para especialistas que acreditam que pedagogicamente existe a importância da escrita no saber pedagógico. Na minha opinião acredito que a escrita é muito importante para todos nós.

É importante a organização e todo o planejamento baseado no currículo escolar. Os conteúdos aplicados na sala de aula trabalhados e as situações de aprendizagem do cotidiano escolar, objetivos propostos respeitando o tempo do desenvolvimento do estudante.

É necessário ter consciência do fazer pedagógico, atuando com atenção, ensinando de forma lúdica, respeitando suas características e tempo de aprendizagem, sabendo a importância da educação para todos na formação do cidadão de bem na sociedade.

Lembro de um projeto na escola interessante para estudantes do Ensino Médio, a escola organizou uma feira das profissões, os estudantes se reuniam em grupos escolhendo uma profissão para fazer pesquisa e apresentar a importância da profissão para a sociedade, refletindo na escolha do futuro que o estudante terá que fazer escolhendo a profissão, que será para a sua vida toda.

Essa escolha é muito importante para a vida, por isso o educador apresentar e mediar esse projeto é essencial para o futuro dos estudantes, buscando estratégias pedagógicas adequadas para ampliar o conhecimento do estudante diante das diversas profissões.

A escola é o lugar onde se inicia a socialização do ser humano na sociedade, os estudantes expressam suas emoções, sentimentos, impulsos, entre outros... pois é um espaço que eles sentem liberdade de diálogo com os educadores e colegas.

Assim, é essencial o educador estar bem na saúde mental e com controle emocional, para que os estudantes se sintam auxiliados e acolhidos, no sentido de auxiliá-los a saberem lidar com as suas emoções.

A escola precisa manter um atendimento com as famílias, colaborando com o aproveitamento e desenvolvimento afetivo e emocional dos estudantes. Por isso, é muito importante o trabalho em conjunto da escola e a família.

As funções executivas nos proporcionam várias habilidades de memória, atencionais, inteligência, perceptuais, cognição social.

As funções executivas são um conjunto de habilidades que vão nos ajudar a nos organizar, planejar, criarmos estratégias para quando o plano B falhar e inibir nossos impulsos, controlar nossas emoções para vivermos de forma mais adaptativa no mundo.

É muito importante o desenvolvimento dessas habilidades para a formação do estudante como

cidadão, podendo ter a capacidade de organizar, estabelecer metas, executar tarefas e funções durante toda a sua vida, uma das formas que o educador pode desenvolver essas habilidades são através de jogos de raciocínio lógico.

O desenvolvimento humano é constante nas nossas vidas definindo nossas escolhas e ampliando capacidades e oportunidades de quem nós desejamos ser durante toda a nossa vida.

O crescimento do desenvolvimento humano contribui para todas as nossas ações, como a memória, raciocínio, expressão corporal e interação social.

Durante o ano letivo é importante a escola desenvolver projetos educacionais pedagógicos para os estudantes, desta forma, contribui para o trabalho em grupo, socialização, criatividade, liderança etc.

Os projetos geométricos como representação de objetos, planos de fuga, Op art (ilusão de óptica), etc... desperta o interesse dos estudantes para as carreiras de arquitetura, engenharia etc. assim começam a se dedicar nessa área pesquisando e desenhando projetos de fachadas, interiores e perspectiva isométrica.

Realizei um projeto com os estudantes do quinto ano, a confecção dos sólidos geométricos com materiais diversos como cartolinas, lápis de cor, giz de cera, régua etc. ampliando o conhecimento geométrico espacial proporcionando o estudo da visão do espaço, um universo tridimensional. A geometria estuda as figuras bidimensionais e tridimensionais, atualmente o 3D e até 4D proporcionando a análise do espaço.

A vivência escolar é essencial para que os estudantes escolhem suas profissões e o que gostam e vão seguir para trabalhar e se formar na sua vida profissional. Desta forma, a importância de ensinar as diversas disciplinas curriculares.

O Autorretrato é um projeto muito criativo que transforma a arte e toda a sua vivência, apreciar e pesquisar as obras dos artistas que são referência no autorretrato como Van Gogh, Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Pablo Picasso, Frida, entre outros.

A vivência permite aos estudantes a experimentação do autorretrato e a pesquisa da vida e obras, podemos solicitar a pesquisa para alguns dos artistas, elaborando reflexões para compartilhar com os estudantes sobre as obras como: Qual a análise criativa das obras? Quais as semelhanças das obras? Descobertas e expressões preferidas de cada uma delas? Quais os elementos das artes visuais como cor, pontos, formas geométricas, linhas, harmonia, contraste, pinceladas, efeitos e mistura de cores.

Ao final do projeto organizamos uma exposição mostrando o trabalho final dos estudantes, colocando a legenda e descrição do material, geralmente próximo ao Dia da Família para as famílias apreciarem os trabalhos dos estudantes.

Qualquer projeto ou proposta pedagógica é essencial a mediação e organização do educador para um resultado positivo, o objetivo sempre precisa ser a aprendizagem e avanço do estudante e o desenvolvimento social, moral e cultural.

A inclusão social precisa estar presente na escola, o nome já diz inclusão onde entendemos que é incluir o estudante na escola acolhendo e transformando a escola em um espaço sem preconceitos, porém na prática não é isso que acontece na maioria das vezes, pois ainda infelizmente encontramos preconceitos, onde precisamos mediar e orientar os estudantes.

Mas o preconceito não existe somente entre estudantes, algumas vezes até educadores tem dificuldade e preconceitos em adaptar ou incluir o estudante com deficiência. Deveria ser obrigatório um curso de Inclusão Social para todos os educadores, desta forma receberiam o aprendizado e orientações necessárias para essa prática docente.

Como dizia Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Em todos esses anos lecionando, sempre me inspirei em Paulo Freire leio e releio suas obras, aprendi que ensinar é muito mais do que passar conteúdos, mas sim proporcionar atividades criativas com material concreto, assim o estudante consegue ampliar o seu ensino-aprendizagem se formando para o mundo. Pois a vida isso, vivemos explorando o mundo, aprendendo e reaprendendo a cada dia.

A formação docente é muito importante para a nossa profissão de educador, não podemos parar de estudar, pois quanto mais aprendemos conseguimos melhorar nossa prática docente, proporcionando aulas mais interativas e criativas alcançando um interesse maior dos estudantes em realizar as atividades pedagógicas.

Com o avanço tecnológico e a nova geração não tem como a aula ser tradicional como antes, é essencial uma aula interativa e com a participação dos estudantes, como por exemplo uma leitura compartilhada proporciona os compartilhamentos das impressões leitoras, críticas e análise de como cada um está lendo e o estudante aprende observando, do que somente a leitura tradicional como se fosse repetindo palavras.

Atualmente a maioria das escolas tem retroprojetor, caixa de som, internet para aplicar a atividade proposta, desta forma, o educador consegue planejar uma aula mais interativa e atrativa para os estudantes.

A prática docente precisa ser refletida e atualizada a todo o momento pelo educador, assim terá uma excelente a realização profissional

Ao final desse artigo quero compartilhar uma poesia que escrevi durante um curso de formação.

Infância  
Ainda sinto o cheiro do café do meu pai  
O bolo pão de ló da minha mãe  
Que adoçava a mesa do nosso café da manhã  
A conversa logo cedo  
O dia estava só começando  
Os primos chegavam e brincávamos o dia todo  
Amarelinha, queimada, esconde-esconde...  
E quando escorregávamos no barranco de barro

Era uma alegria  
Minha mãe me dava o papelão  
Me sentia um pássaro voando  
O vento no meu rosto  
Que saudades da minha infância

A vitrola do meu pai  
O disco de vinil da minha mãe  
A música tocava a tarde toda  
Ainda consigo ouvir cada música  
Na minha memória  
Que saudades da minha infância

Um tempo que não volta  
Uma vida que já passou  
O relógio não para  
Mas a lembrança já parou

Cristina Rocha

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após anos lecionando refletimos sobre a nossa prática docente o que deu certo e o que não deu, onde precisamos melhorar e o que temos que mudar para melhorar nosso planejamento, estratégias pedagógicas e práticas em sala de aula.

Estamos em um mundo digital que não para e a tecnologia está presente em todos os lugares. Precisamos nos atualizar e levar esse avanço para a educação nas atividades em sala de aula, formações, oficinas e cursos.

É importante o educador participar das formações pedagógicas e sempre estar se atualizando através de cursos, palestras e leitura de livros, com o objetivo de estar ampliando o seu conhecimento pedagógico, com a finalidade de estar melhorando as suas práticas pedagógicas.

O educador é o mediador das estratégias pedagógicas realizadas com seus estudantes. Planejando, incentivando, produzindo os conteúdos necessários para o desenvolvimento educacional do ser humano.

Buscando sempre o crescimento dos estudantes como pessoa ampliando sua autonomia, liderança, criatividade, memorização e vocabulário. Preparando os estudantes para viver em sociedade da melhor forma diante das condutas sociais, culturais e morais.



## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. São Paulo. Paz & Terra, 2019

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, Edição Revista, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martins, **Neuropsicológica cognitiva: Atenção e Funções Executivas**. 1ª ed., São Paulo, SP, Memnon, 2012.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

SANTOS, J.O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Ed. Castro Alves, 2000.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: Acesso 17 dez. 2011.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS Natália Martins. **Avaliação**.

# PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

## PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING PRACTICE



### CRISTINA NOGUEIRA DE LIMA DE SOUZA BARROS

Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (1988); Graduação em Matemática Licenciatura Plena pelo Instituto de Educação Elvira Dayrell - ISEED; (2017); Pós Graduada em Psicopedagogia pela FABAN (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Senador Milton Campos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os princípios pedagógicos que norteiam a Educação Infantil, compreender a sua importância na vida da criança, assim como compreender a organização do espaço educativo. A Educação Infantil é uma fase muito importante, na aprendizagem da criança, pois ela engloba praticamente todas as modalidades educativas que é vivida pela criança antes mesmo de atingir a idade de escolaridade obrigatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Docente; Princípios; Cuidar; Educar; Brincar.

### ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the pedagogical principles that guide Early Childhood Education, to understand its importance in the life of the child, as well as to understand the organization of the educational space. Early childhood education is a very important stage in children's learning, as it encompasses practically all the educational modalities that children experience even before they reach compulsory school age.

**KEYWORDS:** Teaching Practice; Principles; Caring; Educating; Playing.

## INTRODUÇÃO

No decorrer do artigo será abordada a questão do cuidar e educar que sempre estão ligados um ao outro, pois quando o professor cuida ele também está educando, as crianças nessa fase são muito pequenas dependentes de praticamente tudo, por isso da importância do cuidar na Educação Infantil.

Um papel fundamental do professor é planejar, quando se tem um bom planejamento as aulas se tornam melhores deixando assim as crianças mais calmas e confiantes, por que mesmo sendo tão pequeninos eles percebem quando o professor está confiante e sabe o que está fazendo, e isso é preciso passar para os alunos, confiança.

A sala de aula é o ambiente alfabetizador, portanto é necessário que este esteja organizado de forma que atende as necessidades das crianças de acordo com sua faixa etária.

Outro assunto que merece destaque e está dentro dos princípios que regem a educação infantil é o brincar. Enquanto a criança brinca ela aprende, consegue assimilar e construir conhecimentos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) explicitam o direito das crianças nas instituições de educação infantil enfatizando o brincar – os jogos e as brincadeiras como recursos fundamentais para a construção da identidade, da autonomia e das diferentes linguagens das crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), às práticas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

O brincar é essencial ao desenvolvimento das crianças por se constituir como forma particular de expressão, de pensamento, de interação e de comunicação social.

O texto desenvolvido mostra a concepção da criança do passado e como é vista hoje na contemporaneidade, destacando pontos importantes como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil na orientação do trabalho do pedagogo, contemplando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a importância do planejamento e a avaliação do trabalho do pedagogo, assim como proporcionar um ambiente favorável e estimulador, a roda de conversa e a presença do lúdico na educação infantil.

## CONTEXTUALIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação vem se transformando ao longo dos tempos e com isso a concepção de criança diante dos olhos da sociedade também. As crianças antigamente podem dizer que não tinha muito valor, sendo considerada até como fruto de pecado, como alguém que precisava até ser disciplinada

para se tornar boa. Era tratada como um adulto em miniatura, que desde cedo precisava aprender regras e comportamentos para uma boa convivência em sociedade, deixando passar um momento tão importante no seu desenvolvimento que é a infância, o brincar, o ser vista como uma criança de valores, com atitudes de criança, comportamentos de criança, fantasias de crianças, enfim serem felizes como toda criança deve ser.

A criança da contemporaneidade já tem os seus direitos reconhecidos e estabelecidos por lei e podemos encontrar nesses documentos como deve ser o tratamento dado a essas crianças nas instituições escolares, cuja criança agora já é vista como um ser tão importante quanto o adulto, vista como alguém que tem seus próprios pensamentos, próprios desejos, suas próprias particularidades, que não deve de maneira alguma ser ignorada, principalmente pelos educadores, prova disso é que a concepção do professor também mudou, passou de detentor do conhecimento para mediador entre aluno e conhecimento.

Com a Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, temos também o RCNEI, que se integra a uma série de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com o objetivo de orientar o trabalho do educador infantil, servindo como um guia de reflexão educacional. Na busca de uma melhoria na educação infantil e uma aprendizagem de qualidade por parte das crianças.

Com base no RCNEI, todo educador deve entender a importância da indissociabilidade entre o cuidar e educar tendo como princípio norteador das ações o brincar, organizando seu trabalho de maneira a contemplar essas três situações, desenvolvendo atividades em que as crianças tanto nos momentos de cuidado como os de brincadeiras possam também desenvolver boas aprendizagens.

O educador que souber trabalhar dessa maneira estará despertando em suas crianças a criatividade, a confiança, a autonomia, pois, ao mesmo tempo em que se cuidam, brincam e aprendem.

## **PLANEJAMENTO ANTES DAS AÇÕES**

Para desenvolver um bom trabalho é necessário que o educador faça sempre seu planejamento. Algo que é indispensável no planejamento é levar em consideração o que as crianças já trazem consigo, sua bagagem de conhecimento, suas curiosidades, para assim organizar aulas mais atrativas e de qualidade para seus alunos, partindo da realidade de cada um.

Quando o professor registra com antecedência o que vai trabalhar ele pode estar evitando possíveis erros com seus educandos, por isso, quando ele planeja antes tem a oportunidade de separar materiais que serão usados para desenvolver certas atividades, verificar se aquela atividade esta coerente com o tema proposto, portanto, quando se planeja pode-se evitar uma série de possíveis imprevistos.

É importante também que o professor faça uma avaliação do que foi trabalhado para analisar se a atividade contribuiu ou não para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, podendo sempre re-planejar a sua ação pedagógica.

Proporcionar um ambiente estimulador faz toda diferença, quando vamos trabalhar com qualquer tema, precisamos organizar um ambiente que favoreça as interações das linguagens oral e escrita, com atividades significativas, uma sala de aula vista como um meio educativo e em transformação. Deve-se planejar e organizar uma metodologia de trabalho que estimulem suas aprendizagens, despertando neles o interesse pela leitura e pela escrita nos seus usos sociais.

Não podemos falar em educação infantil sem associar as práticas ao lúdico, portanto, é fundamental que o educador infantil organize seu trabalho pedagógico contemplando várias atividades relacionadas a brincadeiras, entendendo a importância desses momentos para a criança.

Quando a criança brinca, dança, canta, ouve histórias, se expressa, fantasia etc., ela também está aprendendo, se desenvolvendo e interagindo com o mundo a sua volta.

Atualmente percebe-se que o lúdico está cada vez mais presente nas instituições escolares, na forma como são organizados espaços, na forma como são acolhidas as crianças e familiares, na forma como são armazenados os brinquedos e materiais. Um bom exemplo são as brinquedotecas, com inúmeras possibilidades de brinquedos e materiais para as crianças brincarem livremente e se divertir no seu mundo imaginário, se interagir com outras crianças e até mesmo com os objetos, resgatando com isso momentos que foram ficando esquecidos ao longo dos tempos.

“Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções e atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção [...]. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes. Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?” (OSTETTO, 2011, p. 08, 09).

Perceber que o ambiente escolar é um lugar de complexas formas de linguagens e que elas são utilizadas o tempo inteiro por docentes e discentes. Assim, confirmamos as palavras de Garanhani e Nadolny (2011), que dizem que a escola de tenra idade, ao propor diversas atividades é capaz de realizar a "mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente desenvolvido" através de/e com "diferentes formas de linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica".

A brincadeira faz parte da criança, a criança aprende brincando, portanto, negar esses momentos em sua prática pedagógica seria o mesmo que negar a sua própria infância.

A roda de conversa é um momento em que os educadores podem conversar com seus alunos a respeito do que vão trabalhar naquele dia, como forma de passar para eles segurança e organização da atividade que será desenvolvida. O educador deve entender a roda de conversa como um instrumento ou um meio muito importante para educação infantil, podendo ser aproveitado para conhecer um pouco mais de seus alunos, suas particularidades, a sua vida familiar. Pode-se também utilizar esse momento para discutir sobre vários temas, momentos esses que o educador vai observar e registrar as opiniões de seus alunos, o que eles sabem sobre aquele determinado assunto, entender suas dúvidas e dificuldades, fazendo desse momento um momento de discussão, de aprendizagem, de conhecimento, em que as trocas de informações só tem a favorecer tanto

aos alunos quanto aos educadores na hora de formalizarem a sua prática pedagógica, levando em consideração a realidade de cada um.

## **EDUCAR E CUIDAR CAMINHAM JUNTOS**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) dispõem que creches e pré-escolas são espaços institucionais para os cuidados e educação das crianças. Assim, o cuidar e o educar são funções indissociáveis na educação infantil.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), o cuidar, enquanto dimensão integrante da proposta pedagógica das instituições infantis, manifesta-se através de procedimentos específicos em relação à criança, com base no afeto, em conhecimentos variados das ciências e por crenças e valores em relação ao desenvolvimento infantil.

No trabalho pedagógico, o cuidar de crianças pequenas significa atender às suas necessidades físicas e biológicas, como a troca de fraldas, a alimentação, a atenção às suas necessidades de segurança (espaço tranquilo, seguro em relação a possíveis acidentes) e necessidades afetivas.

É preciso desmistificar a ideia de que os cuidados são necessários apenas aos bebês e às crianças pequenas, o que, muitas vezes, desvaloriza o trabalho do professor de creche.

Cuidar e educar são funções indissociáveis, ou seja, um não acontece sem o outro, pois, enquanto se cuida, educa-se e vice-versa. O professor, ao trocar uma fralda, está cuidando, mas, ao mesmo tempo, está interagindo, conversando com o bebê, estimulando a sua linguagem e a sua sociabilidade. Também é importante entender que cuidar e educar são importantes em todas as etapas da escolarização, visto que ambos humanizam o processo educativo.

Segundo Andrade (2009) o cuidado com as crianças, ou seja, o compromisso em assegurar o seu desenvolvimento, manifesta-se, ainda, na maneira como o professor organiza o trabalho pedagógico, prepara uma atividade, disponibiliza os materiais que serão utilizados pelas crianças, planeja os espaços destinados às brincadeiras, enfim, como organiza o tempo e o espaço na rotina das instituições de educação infantil.

É importante destacar que, na educação infantil, o educar acontece em um momento específico do desenvolvimento e da educação do ser humano, portanto, deve-se considerar a especificidade da ação educativa para o desenvolvimento das crianças. Educar não é introduzir a criança em um modelo escolarizante, com atividades apostiladas ou preparatórias para a alfabetização. Educar é proporcionar às crianças experiências de aprendizagens nas quais se desenvolvam de forma integral e adquiram competências necessárias para as aprendizagens futuras.

## **O PAPEL DO LÚDICO**

O lúdico torna-se prática pedagógica uma ferramenta fundamental, contribuindo para o



desenvolvimento psíquico e socioafetivo do sujeito. E mesmo que alguns docentes insistam em que o lúdico é apenas passatempo, grandes teóricos como Piaget (1975) afirma que (...) A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, tendências à experimentação e seus instintos sociais.

Vygotsky (1991), Almeida(1998), Wallon (2010) afirmam que o lúdico além de provocar prazer é um condutor do aprendizado significativo, e que a criança ao brincar encontra e desperta para a criatividade e interessando por assuntos diversos e com isso desenvolvendo o seu cognitivo.

Na Educação Infantil o lúdico é fundamental, pois age como parte integrante do desenvolvimento da criança, e através das brincadeiras e uso de objetos, estas imitam os adultos, usam o imaginário e sobre a mediação do professor, em meio a descontração a criança se encontra.

O educador por meio do lúdico poderá trabalhar uma variedade de conteúdos, promovendo a interação entre as disciplinas curriculares. As brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser discutidas e trabalhadas pelo adulto, para que possam tornar um conceito específico.

Assim, o uso do lúdico nas brincadeiras e ensinamento dos pequenos é de fundamental importância, pois, além de proporcionar momentos agradáveis que dão espaço a criatividade e ao bem estar durante o processo de ensino- aprendizagem são ferramentas que proporcionam o avanço do desenvolvimento cognitivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A imaginação, a fantasia e o brincar fazem parte do mundo da criança, e é por meio da sua inserção a este mundo lúdico, que ela se socializa, aprende a tomar decisões e a entender o espírito de grupo e perceber o mundo dos adultos.

Na Educação Infantil faz-se necessário perceber, aceitar e refletir o lúdico como fundamental e de suma importância para o desenvolvimento físico e psíquico da criança, e na sua aplicação deve ser planejado de maneira eficiente, de forma valorizada pelo docente, de maneira que o espaço lúdico seja um ambiente fértil e motivador para o processo de construção do conhecimento.

É muito importante que o educador tenha consciência do verdadeiro sentido da educação infantil, trabalhando para ressignificar a sua prática, buscando sempre uma formação continuada, com compromisso de exercer um trabalho de qualidade, pois é fundamental nosso papel na formação ética, social dessas crianças, no qual fazemos parte de ser em construção, colocando em prática os saberes construídos e tecidos ao longo do artigo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação**. Disponível: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> Acesso 02 jun.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v.1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LIMA, Lilian Salete Alonso Moreira. TEIXEIRA, Ana Maria de Sousa Valle. **Ensino da linguagem oral e escrita**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores / Universidade Estadual Paulista, São Paulo: v. 1 ; p. 27-39, 2011.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Organização e didática na educação infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro. **Fundamentos da alfabetização**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

SUZUKI, Juliana Telles Faria. CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. JÚNIOR, Orlando Mendes Fogaça. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

# CONFLITOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA SOBRE A SEXUALIDADE

## CONFLICTS BETWEEN FAMILY AND SCHOOL OVER SEXUALITY



### DÉBORA MALTA NEVES SOARES

Magistério, conclusão em dezembro 2001 pela EMEFM Prof Derville Allegretti.  
Licenciatura Plena em Pedagogia, conclusão em dezembro 2006, Universidade Guarulhos. Bacharel em Psicologia, conclusão em julho 2023, Universidade Nove de Julho.

### RESUMO

Esse artigo busca analisar como a criança vem sendo exposta a sexualidade precoce, abordando de início a visão do adulto em diferentes épocas sobre a valorização da infância e a existência da sexualidade infantil. Ele foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores pertinentes ao tema. Com o término da pesquisa, concluiu – se que não só os meios de comunicação, mas também a escola e a sociedade contribuem para inserção precoce da criança no mundo adulto. O estudo contribui significativamente para que os adultos percebam que suas ações influenciam o desenvolvimento sexual da criança, e que a escola, enquanto instituição formadora, tem sua parcela de participação nessa influência, bem como a família, na qual é a base para a produção de conhecimentos prévios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Infância; Sexualidade.

### ABSTRACT

This article seeks to analyze how children have been exposed to precocious sexuality, first addressing the view of adults at different times on the appreciation of childhood and the existence of child sexuality.

It was developed through bibliographical research based on authors relevant to the topic. At the end of the research, it was concluded that not only the media, but also school and society contribute to the early insertion of children into the adult world. The study makes a significant contribution to making adults realize that their actions influence children's sexual development, and that the school, as a training institution, has its share of this influence, as well as the family, which is the basis for the production of prior knowledge.

**KEYWORDS:** School; Childhood; Sexuality.

## INTRODUÇÃO

A criança ao longo dos tempos vem passando por várias adaptações, já tendo se adaptando até a não ser criança. Durante muito tempo a criança teve um período de infância muito curto onde parte do seu desenvolvimento era reprimido, tendo as vezes que ser adulto ainda sendo criança. Dentro desta perspectiva é que se buscou analisar o presente estudo intitulado: Afetividade e sexualidade infantil: caminhos que formam e deformam a construção do ser.

Percebe-se que as crianças estão sofrendo um processo de encurtamento da infância e se introduzindo precocemente ao mundo adulto sendo que ainda não possui estrutura para essa introdução.

Desenvolve-se este estudo com a intenção de investigar como vem ocorrendo a percepção do adulto com relação a inserção da criança e do adolescente num estágio sexual prematuro. Diante das inquietações de buscar a resposta ao problema, levantam-se as seguintes hipóteses:

A escola também influencia a inserção precoce da criança e do adolescente no mundo adulto?

A sexualidade infantil embora conhecida é pouco compreendida pelo adulto?

Considerando os problemas enfrentados pela escola e a sociedade através da inserção prematura da criança e do adolescente no mundo adulto, é relevante compreender quais ações levam a essa inserção e de que forma as crianças estão sofrendo tais influências e qual a contribuição dos meios de comunicação nesse processo de inserção.

O objetivo geral desse trabalho é mostrar os conflitos da família com a escola ao se tratar do tema sexualidade. Os objetivos específicos são: fazer uma introdução a respeito da descoberta da sexualidade infantil; abordar sobre a exposição sexual da criança e dos adolescentes e como a mídia e as escolas podem influenciar sobre a sexualidade; decorrer sobre a educação sexual para crianças e adolescentes.

A relevância da pesquisa se dá uma vez que hoje as crianças e os adolescentes estão se introduzindo precocemente ao mundo adulto antes mesmo de se desenvolverem fisicamente, e possuir maturidade para arcar com os problemas consequentes dessa inserção.

A metodologia utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que

decorrem sobre o tema conflitos entre família e escola ao se falar em sexualidade.

## A DESCOBERTA DA SEXUALIDADE INFANTIL

A descoberta da sexualidade infantil, segundo Nunes (1992, p.44) aconteceu quando Freud, em suas investigações na prática clínica sobre as causas e a funcionalidade das neuroses, descobriu que a maioria de pensamentos e desejos reprimidos referia-se a conflitos de ordem sexual, localizados no primeiro ano de vida dos indivíduos. A partir de suas pesquisas, o psicanalista chegou à conclusão que durante a vida infantil aconteciam as experiências de ordem traumática.

Fiore et al (1981, p.33) coloca que a energia original que sofrera progressivas organizações durante o desenvolvimento das teorias sobre as mudanças relacionadas a infância o que será chamada de libido.

Cada nova organização da libido, apoiada numa zona erógena corporal, caracterizará uma fase de desenvolvimento. Dessa forma pode-se definir uma fase de desenvolvimento como a organização da libido em torno de uma zona erógena. Libido é, portanto, uma energia voltada para a obtenção de prazer. “É neste sentido que a definimos como energia sexual, no sentido amplo, e que caracterizamos cada fase de desenvolvimento infantil como uma etapa psicosexual de desenvolvimento” (FIORI et al 1981, p.34). A sexualidade não é vista pela psicanálise em seu sentido restrito usual, mas abarca a evolução de todas as ligações afetivas que estabelecem do nascimento até a sexualidade genital adulta.

Para uma melhor compreensão vamos ao início da vida da criança e às fases do desenvolvimento sexual infantil: Para Fiori: “Ao nascer o bebê perde a relação simbiótica pré-natal que possuía com a mãe, e a satisfação da plena vida intra-uterina” (FIORI, 1981, p.35).

Essa separação irreversível acontece de forma abrupta porque a criança que estava acostumada a ter tudo no seu tempo certo, que tinha seus desejos satisfeitos conforme iam surgindo, agora tem que chorar, que sentir fome. Assim, ela deve iniciar sua adaptação ao meio.

Baggio (1998, p.245) assinala que a criança a partir do 9º mês, já se prepara para o rompimento com a vida intra-uterina, pois o útero em algum momento começa o processo de expulsão, de contração, e expulsão da criança através do canal do parto. O feto a partir daí vai sofrer uma série de mudanças, de extrema rapidez e muito significativas. Numa primeira instância, ele se sente expelido de seu aconchego da sua proteção. A seguir, passa por um canal de parto extremamente angustioso, estreito, no qual é como que, expelido de uma forma violenta e abrupta. Segundo Fiore: “O termo angústia, em sua própria origem etimológica, significa dificuldade de respirar, pois, com o corte do cordão umbilical bloqueia-se o fluxo de oxigênio materno. A carência é sentida e o organismo já luta para sobreviver” (FIORE 1981, p.35).

A criança nos primeiros instantes de vida vai experimentar um profundo desconforto e que irá manifestar o único instinto o qual já nasce com ela e que irá permanecer por toda a vida de uma pessoa adulta, que é uma eterna e irreparável falta.



Segundo Milene et. al (1998, p.246),

O bebê humano nasce prematuro em termos de sobrevivência, ele vai necessitar de uma mãe que cuide para que ele sobreviva. Ele não se locomove, suas funções psíquicas estão por desenvolver. Esta criança está com parte de seu corpo perfeitamente pronta em termos neurológicos. As condições do bebê sobreviver sozinho são descartadas, pois para adquirir um pouco mais de resistência ele deveria permanecer no útero materno pelo menos dois anos, para que suas outras funções já estivessem desenvolvidas e já houvesse chance dele sobreviver sem o leite materno.

Milene et. al(1998, p246) acrescenta que a criança nasce na verdade apenas com uma parte de seu corpo perfeitamente pronta em termos neurológicos, que é o que diz respeito à boca e aos movimentos de sucção.

Coutinho et. al (1992, p168) explica as diferenças entre a pulsão e instinto. “o instinto é de natureza biológica hereditária enquanto que a pulsão resulta de um desvio do instinto”. O ato de sugar do bebê está relacionado ao instinto pulsional, ele se alimenta e sente o bem estar de acabar com o desconforto da fome e o prazer do contato com o seio materno.

Coutinho (1992, p. 169) ainda cita:

Em termos instintivos, a sucção tem por finalidade a obtenção do alimento, e este é que satisfaz o estado de necessidade orgânica caracterizada pela fome, mas, ao mesmo tempo ocorre um processo paralelo de natureza sexual: a excitação dos lábios e da língua pelo peito produz uma satisfação que não é redutível à saciedade alimentar, apesar de nela encontrar seu apoio.

Dessa forma o objeto do instinto, nesse caso é o alimento, já o objeto de pulsão sexual é o seio materno devido às estimulações prazerosas que ele produz.

Nunes (2000, p. 51) aborda a importância de a criança assumir seu próprio corpo, a necessidade de se descobrir aos poucos, descobrir o que é ela própria, o que constitui seu ser, que vai vivenciá-la pelo resto da vida, que seu corpo será instrumento de trabalho e de prazer. Sobre a forma de o adulto agir com a criança o autor afirma:

O perigo, aliás, está em negar este último. Frequentemente vemos atribuída à sexualidade, uma significação de zona proibida para crianças. Muitas vezes o sexo é a linha divisória entre a “menoridade” e a maioridade como se somente os maiores e juridicamente emancipados tivessem sexo e fossem potenciais agentes sexuais. (Nunes 2000, p. 51).

A sexualidade conforme o autor pontua acima não é enxergada na sua totalidade ela é vista como algo que a criança desenvolverá a partir da adolescência. A repressão surge quando o adulto percebe que essa sexualidade que ele julga não fazer parte do mundo infantil existe. A criança agirá normalmente a essas pressões, compreendendo somente mais tarde de acordo as exigências dos pais o que eles acham que ela pode e não fazer.

Em primeira mão teremos de acordo com Coutinho (1992, p. 193) a autoridade do pai e da mãe associada a valores culturais e morais a que, desde cedo, a criança estará exposta. Os pais nesse processo não educam os filhos para enfrentarem esses conflitos, esperam que os filhos lhe obedeçam e sigam seus preceitos e normas familiares, sem contestação.

Esse comportamento de submissão a crítica e de obediência, que os pais esperam, tem um efeito nocivo na vida dos filhos nas fases do desenvolvimento.

Sigmund Freud (1856-1939) era um médico vienense que chegou a acreditar que a maneira como os pais lidavam com os desejos sexuais e agressivos básicos das crianças determinaria como suas personalidades se desenvolveram e se elas acabariam ou não bem ajustadas como adultos. Freud descreveu as crianças como passando por vários estágios de desenvolvimento sexual, que ele chamou de Oral, Anal, Fálico, Latência e Genital.

Na visão de Freud, cada estágio se concentrava na atividade sexual e no prazer recebido de uma área específica do corpo. Na fase oral, as crianças estão focadas nos prazeres que recebem por chupar e morder com a boca. Na fase anal, esse foco muda para o ânus quando eles começam o treinamento no banheiro e tentam controlar seus intestinos. No estágio fálico, o foco passa para a estimulação genital e a identificação sexual que resulta de ter ou não ter um pênis. Durante essa fase, Freud pensou que as crianças voltam seu interesse e amor para os pais do sexo oposto e começam a se ressentir fortemente dos pais do mesmo sexo. Ele chamou essa ideia de Complexo de Édipo, pois espelhava de perto os eventos de uma peça trágica da Grécia antiga, na qual um rei chamado Édipo consegue se casar com sua mãe e matar seu pai. Pensa-se que o estágio Fálico / Édipo foi seguido por um período de Latência, durante o qual os impulsos e interesses sexuais eram temporariamente inexistentes. Por fim, pensava-se que as crianças entravam e permaneciam em um estágio genital final no qual os interesses e atividades sexuais dos adultos passam a dominar.

Outra parte da teoria de Freud focada na identificação das partes da consciência. Freud pensou que todos os bebês são inicialmente dominados por desejos inconscientes, instintivos e egoístas de gratificação imediata, que ele chamou de Id. À medida que os bebês tentam e não conseguem satisfazer todos os seus caprichos, eles desenvolvem uma apreciação mais realista do que é realista e possível, que Freud chamou de "Ego". Com o tempo, os bebês também aprendem e internalizam e representam os valores e as regras de seus pais. Essas regras internalizadas, que ele chamou de "Superego", são a base para a consciência da criança em desenvolvimento que luta com os conceitos de certo e errado e trabalha com o ego para controlar os impulsos imediatos de gratificação do Id.

Pelos rigorosos padrões científicos de hoje, a teoria psicosssexual de Freud não é considerada muito precisa. No entanto, ainda é importante e influente hoje, porque foi a teoria do desenvolvimento do primeiro estágio que ganhou atenção real, e muitos outros teóricos a usaram como ponto de partida.

## **A EXPOSIÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A ESCOLA**

A sexualidade é uma essencial dimensão humana, o que torna importante que ela seja compreendida em sentidos mais amplos como tema e área de conhecimento, na abordagem educacional, não como uma parte ou complemento, mas como uma marca única, condição presente na cultura e história humana que se desenvolve em sua totalidade. (Nunes 2000, p. 73)

Dessa forma, a sexualidade infantil e adolescente recebe significações e condicionamentos

históricos e direcionados. “O adulto, diante da sexualidade infantil precisa estar consciente das suas formas de manifestação, e também da importância da compreensão dessas fases da criança enquanto ser em desenvolvimento” (Nunes 2000, p. 93)

É importante ressaltar ainda que não existe educação sem sexualidade pois esta faz parte da dimensão humana. “Sem esse desenvolvimento natural da sexualidade não existe possibilidade de uma formação sadia ou adequada”. (Nunes 2000, p. 94)

Segundo a visão desse autor a interferência do adulto nesse processo requer um cuidado especial para que ele não interfira prejudicialmente. O crescimento da criança e na fase da adolescência, traz, além das descobertas do próprio corpo, um mundo de informações que aos poucos eles vão compreendendo e se tornando parte. A criança e ao adolescente assimilam o mundo e a condição humana cultural e social, estruturando o universo institucional de descobertas e informações sobre o mundo e dentro dele a conduta sexual de cada novo ser.

O trabalho desenvolvido na escola frente às manifestações sexuais, deve considerar a fase de desenvolvimento e interação que cada criança e adolescente irão passar, atentando para suas necessidades e interesses que estão diretamente ligados à sua vivência cultural, segundo o estojo de maturidade intelectual e emocional.

A escola, ao se deparar com desenvolvimento infantil e o desenvolvimento dos adolescentes deverá compreender estas fases à medida que elas acontecerem e agir de forma natural, pois as ações do professor são de grande importância nesse processo, isso porque na escola eles serão os sujeitos modelos para a identificação da criança e do adolescente.

Durante a fase edipiana que é uma fase bem perceptiva à observação devido a manipulação dos órgãos sexuais e as ações da criança com o sexo oposto, torna essa fase delicada a interferência de adultos. Sobre as ações dos adultos para com a criança em desenvolvimento, Nunes (2000, p. 96) afirma:

As proibições, sanções e medos que surgem nesta fase podem comprometer o desenvolvimento de todo o processo psicosexual. Muitas atitudes repressivas e inadequadas são condenáveis frente à criança que descobre seu sexo, principalmente a ameaça de mutilação e castração.

A melhor orientação sexual nesta fase é a de tratar com naturalidade estas expressões infantis, proporcionando às crianças as respostas as suas perguntas e trabalhando em sua formação social, afetiva e intelectual. (Nunes 2000, p. 96, 97)

De acordo com o autor devido à interação com o processo de descobrir a criança tende a perguntar, suas dúvidas são muitas sobre o mundo que a cerca e ela mesma não se compreende ainda. A escola que assim como a família está presente em grande parte da vida da criança tem a função de mediar esse desenvolvimento, respondendo de forma objetiva suas perguntas sem aprofundar, mais satisfazendo sua curiosidade. É importante que a criança sinta segurança nas suas respostas quando pergunta sobre as diferenças entre sexos respondendo com tranquilidade de forma compreensiva acessível, falando sempre a verdade e evitando exemplos de diminuição, castigos e doença. Segundo Nunes:

A ausência de uma fala natural sobre a sexualidade, tanto dos pais como dos professores, vai

gerar na criança a “ansiedade” de saber que a fará em outras fontes, nem sempre as mais recomendáveis. Vimos claramente que o enfoque moralista e repressivo, que condena a curiosidade infantil sobre a sexualidade é exatamente o motor e causa da ansiedade. (NUNES 2000, p. 97).

Ainda de acordo com esse autor os preconceitos, perversões, banalizações e violência que envolve a sexualidade não têm origem na criança e no adolescente, mas no mundo e sociedade em que estes vivem e, quase sempre são vítimas e presas fáceis. Para uma cultura de negação da sexualidade tem-se uma quantidade infinita de informações pornográficas que chegam aos jovens e crianças. Os tempos atuais exigem toda essa “overdose” de informações que se não controladas criticamente torna-se perigosíssima à formação que qualifique o indivíduo para uma interpretação crítica das informações obtidas.

## **EDUCAÇÃO SEXUAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Crianças e adolescentes com e sem condições e deficiências crônicas de saúde serão beneficiados quando receberem informações precisas e adequadas ao desenvolvimento sobre as dimensões biológica, sociocultural, psicológica, relacional e espiritual da sexualidade. Informações sobre sexualidade podem ser ensinadas e compartilhadas em escolas, comunidades, casas e consultórios médicos, usando intervenções baseadas em evidências. Crianças e adolescentes devem ser mostrados como desenvolver uma visão segura e positiva da sexualidade por meio de educação apropriada à idade sobre sua saúde sexual. A educação sexual pode ser disseminada através dos três domínios de aprendizado: cognitivo (informação), afetivo (sentimentos, valores e atitudes) e comportamental (comunicação, tomada de decisão e outras habilidades).

A educação sexual é mais do que a instrução de crianças e adolescentes sobre anatomia e fisiologia do sexo e reprodução biológicos. Abrange desenvolvimento sexual saudável, identidade de gênero, relacionamentos interpessoais, afeto, desenvolvimento sexual, intimidade e imagem corporal de todos os adolescentes, incluindo adolescentes com deficiência, condições crônicas de saúde e outras necessidades especiais.

Desenvolver uma sexualidade saudável é um marco fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, que depende da aquisição de informações e da formação de atitudes, crenças e valores sobre consentimento, orientação sexual, identidade de gênero, relacionamentos e intimidade.

De acordo com Michel Foucault (1997 apud RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p.112):

a sexualidade é o nome que pode ser dado a um dispositivo histórico: “não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

A sexualidade saudável é influenciada por preocupações étnicas, raciais, culturais, pessoais, religiosas e morais. Sexualidade saudável inclui a capacidade de promover e preservar relacionamentos interpessoais significativos; valorizar o corpo e a saúde pessoal; interagir com ambos os sexos de maneira respeitosa e apropriada; e expressar afeto, amor e intimidade de maneira consistente

com os próprios valores, preferências e habilidades sexuais. As várias dimensões da sexualidade saudável compreendem a anatomia, fisiologia e bioquímica do sistema de resposta sexual; identidade, orientação, papéis e personalidade; e pensamentos, sentimentos e relacionamentos.

Todas as crianças e adolescentes precisam receber educação precisa sobre sexualidade para entender, em última análise, como praticar um comportamento sexual saudável. Atividade sexual não saudável, exploradora ou arriscada pode levar a problemas sociais e de saúde, como gravidez não intencional e infecções sexualmente transmissíveis (DSTs), incluindo gonorreia, clamídia, sífilis, hepatite, herpes, vírus do papiloma humano (HPV); Infecção por HIV; e AIDS.

A maioria dos adolescentes tem a oportunidade de explorar a intimidade e a sexualidade em um contexto seguro, mas outros experimentam coerção, abuso e violência.

## **ADOLESCENTES E OS FATORES SUBJACENTES À GRAVIDEZ PRECOCE**

A adolescência é um período de muitas mudanças, de mudanças fisiológicas e biológicas a mudanças sociais, psicológicas e de desenvolvimento, e um período em que a maioria dos jovens começa a explorar a sexualidade e os relacionamentos. Consequentemente, a necessidade de um indivíduo de informações, educação e serviços de saúde sexual e reprodutiva pode mudar rapidamente durante a adolescência.

Durante a adolescência, os jovens sofrem alterações físicas, mentais e emocionais provocadas pelo aumento da função hormonal. Essas mudanças biológicas aumentam o interesse no comportamento sexual e deixam os adolescentes vulneráveis

Muitos jovens são suscetíveis a comportamentos sexuais de risco, como praticar relações sexuais menores de idade, participar de sexo desprotegido e se expor a possíveis ambientes de agressão sexual. O uso de substâncias, que contribui para o comportamento sexual prejudicial, tem sido comum e crescente entre os adolescentes. Esses comportamentos afetam negativamente seus resultados futuros de saúde, aumentando suas chances de contrair infecções sexualmente transmissíveis (DSTs), incluindo HIV / AIDS; abandono da escola devido a gestações não planejadas.

Os tomadores de decisão geralmente assumem que a grande maioria das gestações na adolescência não é intencional. Embora a gravidez indesejada seja um problema sério entre as adolescentes, os tomadores de decisão podem subestimar as pressões sociais e outras complexidades que muitas vezes levam as meninas a buscar a maternidade como uma maneira de provar a fertilidade e estabelecer um papel aceito na sociedade.

Em contextos onde as taxas de fertilidade desejada são altas, considere intervenções estruturais que invistam na educação de meninas adolescentes e mulheres jovens e capital humano e que forneçam alternativas ao casamento e à maternidade. As intervenções baseadas em evidências incluem programas de transferência de renda condicional e incondicional que apoiam a manutenção das meninas na escola e investimentos que promovem o empoderamento econômico das jovens.

Os jovens frequentemente enfrentam normas sociais e culturais que desencorajam ativamente

o acesso a serviços e informações de saúde sexual e reprodutiva. Garantir que as políticas estejam em vigor e sejam aplicadas para facilitar o acesso a serviços e informações para todos os jovens e evitar a restrição de acesso com base em atributos não médicos, como estado civil, paridade ou idade.

Todos os jovens precisam ter acesso a informações abrangentes sobre saúde sexual e reprodutiva. Onde a participação na educação formal é quase universal, especialmente nos níveis de ensino fundamental e médio, e os sistemas escolares são fortes, a educação sexual abrangente baseada na escola pode servir como uma plataforma útil para fornecer informações precisas, dissipar mitos, transmitir habilidades para a vida e vincular e encaminhar adolescentes para serviços.

Em muitos contextos, os jovens, principalmente as meninas, não estão na escola. Esses jovens podem ser alcançados por meio da mídia de massa, campanhas abrangentes de comunicação em saúde ou campanhas comunitárias e contrair o papilomavírus humano (HPV), o que contribui para a contração do câncer do colo do útero.

A educação em saúde sexual tem grande potencial para fornecer os conhecimentos e as habilidades necessárias para os adolescentes fazerem escolhas seguras relacionadas ao sexo. Pode reduzir a desinformação e aumentar o pensamento crítico, a comunicação e a autoconfiança. Isso levará os jovens a fazer escolhas mais inteligentes em relação a seus relacionamentos sexuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da pesquisa realizada percebeu-se que a escola hoje passa por um processo de responsabilização pela educação das crianças e dos adolescentes, sendo essa uma instituição reconhecida pelo ato de educar e formar pessoas dignas de si, e socialmente responsáveis por suas ações.

Com o resultado desta pesquisa confirmam-se as hipóteses apresentadas ao longo deste trabalho.

Percebe-se que a escola reconhece sua contribuição para a exposição precoce da criança, mas de forma parcial, pois julga que a educação sexual da criança e do adolescente não cabe somente a sua responsabilidade. Reconhece ainda que as influências dos meios de comunicação contribuam muito e responsabiliza os pais pela monitoração das crianças e dos adolescentes destes aparelhos tecnológicos. Acredita-se que a criança e o adolescente não se sustentam financeiramente atribuindo a responsabilidade fora da escola aos pais e a sociedade como todo.

É preciso esclarecer as dúvidas que giram em torno da criança e do adolescente para que desenvolva a confiança e a criticidade, e possam compartilhar suas dúvidas com os pais e professores.

É preciso ainda que, de acordo com o desenvolvimento da criança e do adolescente se busquem compreendê-los melhor, promovendo assim mais condições da criança e do adolescente de expor suas dúvidas, medos, anseios, e acima de tudo tentar incentivá-los ao máximo, vivendo cada fase naturalmente.



Este trabalho possibilita a realização de futuras pesquisas, pois na educação é importante aprofundar sempre mais o conhecimento em prol da realização de um bom trabalho.

## REFERÊNCIAS

BAGGIO, Marco Aurélio. **Conversando**. 1998, ed. Maza.

BRAZELTON, T. Berry. **Três a seis anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. T. Berry Brazelton e Joshua D. Sparrow: trad. Cristina Monteiro. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, **Psicologia da educação**, Belo Horizonte, editora lê, 1994.

DEL PRIORE, Mary. **História do cotidiano**. Mary Del. – Priore. São Paulo: contexto, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. Mary Del Priore. 5ed \_ São Paulo: contexto, 1998. (caminhos da História).

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. Menga Lüdke, Marl, E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino)

NUNES, Cesar. **A educação sexual da criança: subsídios teorias e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade**. César Nunes. Edna Silva. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento**. Clara Regina, Rappaport, Wagner da Rocha FIORI, Claudia Davis. \_ São Paulo: EPU, 1981.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. **Sexualidade na sala de aula: pedagogias**

**escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Heloisa Szymanski (org.) Laurinda Rego Pandrini\_ Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008).

# MURILO RUBIÃO E O REALISMO FANTÁSTICO "À BRASILEIRA"



## MURILO RUBIÃO AND FANTASTIC REALISM "À BRASILEIRA"

### **DIVANIRA DA SILVA SOUSA**

Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela UNIABC - Universidade do Grande ABC (2008) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós-graduação em Educação Infantil (Lato Sensu) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014) e em Alfabetização e Letramento (Lato Sensu) pela Faculdade HSM (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I: 1º e 5º ano (nos períodos matutino e vespertino, respectivamente) ambos na EMEF Professor Antônio de Sampaio Dória - Prefeitura do Município de São Paulo.

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta um panorama da obra de Murilo Rubião, autor modernista mineiro, assim como uma breve análise de seu conto "A cidade", a fim de oferecer maior luz a sua obra. Um dos principais expoentes do realismo fantástico no Brasil, gênero este bastante presente na literatura latino-americana como um todo, sua obra composta por 33 contos ainda é pouco explorada fora do âmbito acadêmico e oferece uma produção brasileira do gênero, trazendo uma perspectiva bastante particular sobre ele. Buscou-se, portanto, elucidar, a partir das bagagens críticas de Tzvetan Todorov e Northrop Frye, os elementos que o caracterizam dentro do gênero do Realismo Fantástico, assim como valorizar sua análise enquanto ferramenta importante em sala de aula, seja a compreensão do gênero, seja na compreensão de nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura brasileira; Crítica literária; Realismo Fantástico; Educação.

### **ABSTRACT**

This paper presents an overview of the work of Murilo Rubião, a modernist author from Minas Gerais, as well as a brief analysis of his short story "The City", in order to shed more light on his work. One

of the main exponents of fantastic realism in Brazil, a genre very present in Latin American literature as a whole, his work of 33 short stories is still little explored outside the academic sphere and offers a Brazilian production of the genre, bringing a very particular perspective on it. We therefore sought to elucidate, from the critical baggage of Tzvetan Todorov and Northrop Frye, the elements that characterize it within the genre of Fantastic Realism, as well as to value its analysis as an important tool in the classroom, both in understanding the genre and in understanding our society.

**KEYWORDS:** Brazilian literature; Literary criticism; Fantastic Realism; Education.

## INTRODUÇÃO

O período modernista da cultura brasileira teve seu início no começo do século XX, marcado especialmente pela Semana de Arte de 1922, e produziu alguns dos artistas mais brilhantes e influentes de nossos cânones artísticos. Mário de Andrade, Pagú e Heitor Villa-Lobos foram alguns dos nomes que passaram por toda essa efervescência artística e contribuíram grandemente para a formação de uma afirmação identitária cultural fundamental à nossa nação.

Costumeiramente, o modernismo na literatura brasileira tende a ser dividido em três momentos, ou “fases”, principais. Esta divisão é majoritariamente atrelada ao período de ascensão dos artistas que as compõem, de modo que, se a princípio o movimento possuía, de fato, uma maior coesão, artistas que mais tardiamente seriam enquadrados como tal deviam muito dessa classificação à sua época e sua não conformidade com outras formas mais tradicionais. O que, por sua vez, criou uma grande colcha de retalhos artística, unida principalmente por aquilo que seus artistas não eram. Neste caso, figuras incapazes de ousar.

A “geração de 45”, ou terceira fase do modernismo, foi a mais marcada por sua diversidade. Aqui, temos Clarice Lispector e sua prosa reflexiva e intimista dividindo espaço com as expansivas odisseias de Guimarães Rosa. Temos a potentemente formal poesia de João Cabral de Melo Neto lado a lado com a brasilidade de Ariano Suassuna. E aqui, também, encontramos o pioneiro da literatura fantástica no Brasil: Murilo Rubião.

Nascido em 1916, o escritor mineiro lançou seu primeiro livro, “O ex-mágico”, em 1947 para pouca repercussão dentro dos círculos literários, o que viria a ser uma máxima de toda a sua carreira enquanto escritor até 1974, quando “O pirotécnico Zacarias” o trouxe reconhecimento na academia e entre seus pares. O autor nunca produziu romances ou outras obras de natureza mais longa, detendo-se exclusivamente aos contos que, ao final de sua carreira, figuravam em 33.

Seguindo uma estética bastante própria que o crítico Jorge Schwartz (1981) define como “a poética do Uroboro”, os contos de Murilo Rubião seguem uma lógica circular, quase labiríntica, onde realidade, fantasia e absurdo se entremeiam e, guiados por uma epígrafe bíblica que precede todos os seus contos, buscam encontrar uma luz em meio a uma profunda banalidade dos sentidos.

Para nós brasileiros, a literatura fantástica (ou “realismo fantástico”) parece ainda bastante

distante, para o além-mar com Franz Kafka e Hermann Hesse ou “coisa dos nossos vizinhos” visto a importância do gênero dentro da América Latina, onde tantos grandes escritores floresceram dentro da literatura fantástica, de modo que chega a ser surpreendente um primeiro contato com Murilo Rubião, um autor tão próximo realizando algo que consideramos tão distante a literatura brasileira.

Sendo assim, nos deparamos em Murilo Rubião com uma grande questão. Temos em mãos um grande autor, produtor de uma curta, mas potente obra e dentro de um gênero de extrema relevância a literatura mundial. Por que, então, ouvimos falar tão pouco de seu trabalho, mesmo dentro da academia? Por que, ao pensarmos no ensino de literatura e até seus métodos avaliativos (como os exames de vestibular, no topo desta cadeia), um autor capaz de criar tantos diálogos com a literatura mundial é passado como menos importante? Não seria, aqui, um caso para repensarmos nossas práticas e nosso cânone?

Acredito que a obra de Murilo Rubião possa servir como uma importante ferramenta não só para o ensino de língua e literatura brasileira, mas também para estabelecer pontes com o mundo que nos cerca. As influências da literatura fantástica permeiam nossa cultura em diversos níveis, de obras infantojuvenis à filmes vencedores do Oscar e, indubitavelmente, possuem grande importância na formação do imaginário cultural latino-americano, do qual o Brasil também faz parte. Pensar esses elementos pela ótica de um autor brasileiro, portanto, deve ser objeto de nossa atenção, uma vez que tal movimento nos permite emponderar-nos dessa literatura como um produto para a compreensão do mundo.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Apresentado o panorama anterior, o presente trabalho se dedicará a uma análise mais aprofundada do conto “A cidade”, publicado pela primeira vez na coletânea de contos “O pirotécnico Zacarias”, de 1974. Buscou-se trazer luz aos elementos centrais que configuram o conto como parte do corpus do que consideramos literatura fantástica e, além disso, elucidar quais destes elementos que, abordados pela ótica do fantástico, dizem respeito especial à nossa realidade enquanto brasileiros, em aspectos tanto cultural quanto sociológico. Por fim, escolhemos pensar também como estes elementos podem ser pensados em um nível de ensino, em especial no que diz respeito a estabelecer pontes entre Brasil, América Latina e mundo, para que possamos deixar de pensar em “pequenas caixas” ou modelos e possamos ver a cultura como posse do mundo que nos cerca.

Contudo, para compreender melhor do que estamos falando ao falar de literatura fantástica, é imprescindível recorrer a uma bagagem teórica que aborda este tema com autoridade, de tal forma que se torna impossível não utilizar-se do trabalho do crítico e filósofo búlgaro Tzvetan Todorov, que sistematizou de forma exemplar o gênero em sua obra “Introdução à Literatura Fantástica”

Para o autor, a experiência com o fantástico pode ser resumida em uma única frase: “O fantástico nos põe ante um dilema: acreditar ou não acreditar? (TODOROV, 1970, p. 45)”. Para que a literatura fantástica garanta seu efeito principal, portanto, é preciso que nós leitores estejamos constantemente em dúvida sobre a veracidade daquilo que estamos lendo. Para além de narradores

não confiáveis ou histórias de ficção, porém, este efeito se garante da escolha dos elementos que serão propostos na narrativa.

Quando lemos um romance como “Os Maias” de Eça de Queiroz temos uma manifestação clara de um modelo realista, uma mimesis de nossa realidade a fim de explorar temas, estruturas e valores daquela que serve de modelo primeiro. Por outro lado, ao lermos uma saga como “Harry Potter”, o modo maravilhoso toma conta, uma vez que o universo dos bruxos que nos é apresentado é tido como o “novo normal”. Dentro daquele universo, é inquestionável a existência daquilo que nos está sendo apresentado, e todos os elementos que compõem o “Mundo Bruxo” são, de fato, a realidade daquele mundo.

A narrativa fantástica, portanto, se propõe a uma tarefa bastante complicada. É preciso existir entre um e outro, nunca permitindo a totalidade do “realismo”, mas jamais assumindo, de fato, a existência do “maravilhoso”. O recurso principal da literatura fantástica é a dúvida. É essencial, para Todorov, que a literatura fantástica exista no limite entre aquilo que é “realista” e aquilo que é “maravilhoso”, pois é nessa dúvida e nesse estranhamento que o gênero produz sua criação de sentido.

Este momento de choque, denominado como “insólito”, é agravado principalmente pelas relações postas dentro da narrativa, que muitas vezes tendem a reforçar a “normalidade” da situação e conduzem ao absurdo. Gregório Samsa, por exemplo, se surpreende ao acordar como um inseto, mas logo aceita a inexplicabilidade da situação e passa a se preocupar com seus problemas “mundanos”, como a relação com a família ou como iria ao trabalho. E é neste jogo de absurdos que a literatura fantástica cria sua potência e sua principal ferramenta de interesse. Mas para que fim?

Como um bom estruturalista, Tzvetan Todorov esmiúça perfeitamente o “como”, mas muito pouco dedica-se aos “porquês”. Para tal, é necessário que pensemos, enquanto leitores, no papel da literatura. Essencialmente, literatura é arte. E a arte tem como papel fundamental comunicar. Assim, devemos pensar no que o insólito, o choque e o absurdo podem nos dizer. A extremação alegórica de algo, como a reificação absoluta de Gregório Samsa ou a bizarríssima Macondo de Gabriel Garcia Marquez, tem como função principal carregar um comentário acerca daquilo para que apontam seus olhares. Nosso próprio dia a dia é repleto de absurdos que, tratados como normais ou partes das engrenagens que mantêm o nosso sistema de pé, passam em branco por nosso olhar.

Das rotinas de trabalho mecânicas e intermináveis aos crimes humanitários de uma guerra, estes absurdos são o nosso “normal”, mas, ao desvelados pela ótica do fantástico, aos substituídos pela natureza contrastante daquilo que é mágico ou fora do lugar, somos instigados a pensar sobre aquilo que nos afeta profundamente enquanto seres humanos e, até acima disso, enquanto constituintes de uma sociedade.

Não é por acaso do destino, acredito, que o realismo fantástico tenha figurado tão fortemente na América Latina. Nossas sociedades, calcadas na desigualdade e na exploração, de ex-colônias colocadas à periferia do capitalismo, maculadas com a violência da escravidão, do massacre de povos originários e de ditaduras é um grande caldeirão de absurdos. É pelo instrumento do insólito, armados do fantástico, que Isabel Allende enfrenta com seus traumas e com os traumas de todo o



Chile, que Gabriel Garcia Marquez debate o passado, o presente e futuro da Colômbia e, por que não, Murilo Rubião lê um Brasil de crescente urbanização, marcado por sua burocracia “real” e por sua veia religiosa. Um Brasil de seus próprios absurdos, mas parte de um reflexo demasiado latino-americano.

Apresentados tais elementos, nos debruçamos, enfim, sobre o conto “A cidade”.

## “A CIDADE” E SEUS PECADORES

O conto de Murilo Rubião inicia-se da maneira clássica, fazendo uso de uma epígrafe bíblica, sendo esta retirada de Eclesiastes, Capítulo 10, Versículo 15: “O trabalho dos insensatos afligirá aqueles que não sabem ir à cidade” (RUBIÃO, 2010, p.29). A tradição das epígrafes do autor é inevitavelmente relacionada à prática de sua escrita e, mesmo que pareça muito distante antes de qualquer leitura, a tradição mítica que toma a referência inicial é também o mote do “absurdo” que leremos. O conto, por sua vez, acaba então por construir-se a partir da ideia explicitada no pequeno fragmento da epígrafe.

Assim, a tal “ida à cidade” marca sua presença no primeiro parágrafo do conto. Cariba, nosso protagonista, movia-se para uma cidade grande, mas aparentemente seu trem encontrava-se há muito tempo parado na antepenúltima estação. Não há um ponto de partida claro, e nem um ponto de chegada definido estritamente definido, havendo apenas marcas ou referências aos mesmos. Referência também se faz ao movimento, ao deslocamento, mas o que encontramos de fato é a estagnação do tempo e do espaço, marcas do “labirinto circular” proposto por Jorge Schwartz (1981). Preso no meio do caminho e impossibilitado de chegar a seu destino, Cariba, que também era o único tripulante do trem, decide seguir a um vilarejo nas proximidades da estação. Acompanhado apenas pelo lúgubre comentário do maquinista sobre “casas vazias”, o homem caminha deixando claro que buscava fixar as paisagens por onde passava, pois “Tinha o pressentimento de que não regressaria por aquele caminho” (p.30).

Aqui se cria, por meio da forma e do foco oferecido, uma forte impressão de estagnação no conto. O movimento do tempo e do espaço se perdeu, e tudo o que resta destes é uma referência vazia, uma sombra fantasmagórica do que um dia já existiu. Esta atmosfera onde uma clara noção de “progressão” espaço-temporal parece não mais existir, sendo este eterno “meio” o palco principal da narrativa, compõe a poética de Murilo Rubião, definida pela crítica como um Uroboro, a serpente mítica que morde o próprio rabo. O panorama dos contos de Murilo é este paradoxo, a ação que ocorre onde não há mais tempo ou espaço a serem modificados, criando uma situação em que o único resultado possível é a ausência de mudança, significado ou valor próprio. Um mundo onde toda manifestação de vontade é feita em vão.

Este cenário demoníaco garante palco para que o autor nos cause o princípio essencial da literatura fantástica, a “dúvida” de Todorov. O momento em que Cariba decide, justamente, conhecer melhor o local, é o momento em que o absurdo se instaura. Ao perguntar para um morador local sobre o porquê as casas no alto do morro se encontram fechadas, a personagem causa espanto

no indivíduo e logo é cercada pela polícia, que o detém sob nenhuma acusação. Encarcerado, o interrogatório de Cariba se dá acerca de uma prática corriqueira, a de fazer perguntas. De acordo com o relatório da polícia local, um elemento de alta periculosidade marcado “pelo mau hábito de fazer perguntas” (p.32) chegaria à cidade naquele dia. Na incerteza, uma vez que o telegrama não marcava cor, tamanho, rosto ou nada do gênero, ele deveria ficar encarcerado.

Assim, Cariba passa o resto deste tempo imóvel na prisão, constantemente indagando se o “verdadeiro culpado” existe ou se algo mudou naquela cidade, sendo visitado apenas por Viegas, uma bela moça que, olhando nos seus olhos, sempre murmura “É você” (p.35). Aquém do desespero, o que preenche Cariba é o tédio, o constante vai-e-vem das pessoas que observa pelas grades, ou mesmo da resposta batida de seu carcereiro: “Ainda é você a única pessoa que faz perguntas nesta cidade.” (p.35).

É inegável que as dúvidas de Cariba, aqui, se manifestam como eixo para a “dúvida” do realismo fantástico. Afinal de contas, o que diabos se passa nessa cidade? Por que o hábito de perguntar é tido como indesejável? Haveria mesmo um verdadeiro criminoso, ou este era apenas um movimento para prender Cariba? E prender por quê? Todos estes elementos seguem sem resposta pela narrativa e, acima de tudo, perdem seu poder dentro dela. Pouco importa a materialidade dos fatos, pois o que está em jogo aqui é uma mundana existência que segue indiferente às respostas. Nem o próprio Cariba questiona a natureza de sua prisão, ou mesmo se cometeu algo verdadeiramente criminoso, e apenas segue como parte desse ciclo de absurdo.

Aqui, cabe lembrar a data de publicação do conto para que possamos, de fato, transcender os “comos” e compreender os “porquês”. Nos anos 70 o Brasil vivia o auge da ditadura civil-militar, um período de extrema repressão, censura e violência. Um período cinzento, de prisões arbitrárias, tortura infindável, ocultação da verdade e uma enorme indisposição, para dizer o mínimo, para responder perguntas. Uma dinâmica de nossa realidade que muito lembra aquela construída pelo conto. De vozes silenciadas e com medo, pouco importa quem fez a pergunta, como vemos no interrogatório de Cariba, mas sim que ela foi feita em primeiro lugar, e alguém tem de pagar essa conta. Não é à toa que a pergunta tida como a mais inconveniente era “Quem são os donos do município”.

Pelo signo do absurdo, Murilo Rubião dribla essa mesma censura de sua época e publica um conto preciso, exaltando por meio do “fantástico” aquilo que fora terrivelmente real. Cariba é tão somente todo e qualquer brasileiro que foi vítima do sistema por combater a ditadura. É todo e qualquer homem negro assediado e violentado pela polícia por estar na rua a noite. São os jovens periféricos nos shoppings, acompanhados pelos olhares dos seguranças. É o aluno perseguido em sala de aula por fugir aos padrões de um professor tradicionalista. É, também, o professor que “doutrina” seus alunos ao buscar oferecer para eles novas perspectivas, estimulando-os também a perguntar. Cariba é o brasileiro de um absurdo que ainda perdura em nossos tempos, absurdo este que devemos combater, e não meramente sermos agentes passivos de sua manutenção.

## “A CIDADE” E SEU SALVADOR

Voltemos, por um momento, à epígrafe do conto. Retirada da Bíblia, esta oferece uma chave de leitura bastante interessante ao conto. É indiscutível como “o trabalho dos insensatos”, de fato, atrapalhou “aqueles que não sabem ir à cidade” no conto em que acabamos de ler. Contudo, há aqui chave para uma outra leitura do conto, essa de natureza arquetípica, profunda, e intensamente ligada à tradição cristã de nosso país.

Cariba é, antes de tudo, um forasteiro na cidade. É uma figura nova, curiosa, e alheia em certo nível aos rigores e normas que regem aquela estrutura social. Não tem medo, porém, de questionar essa estrutura ao violar seu maior dogma (o de perguntar) e, por isso, é preso em nossa visão de forma injusta, sendo prontamente condenado a pagar por um crime que nem mesmo sabe se cometeu. A natureza de sua “alta periculosidade” nunca é de fato mencionada, e em sua prisão, eterna no tempo-espaço suspenso pela poética muriliana, serve de exemplo e penitência para toda aquela cidade.

Toda essa estrutura remete, em muito, ao mito sacrificial, do qual a história de Jesus Cristo é a mais conhecida e relevante ao mundo ocidental. Jesus, também um forasteiro, foi condenado por trazer a boa nova e se sacrificou para livrar a humanidade de seus pecados. Antes dele, o deus grego Átis morreu, castrado, para marcar a passagem do inverno para a primavera. No oriente, a deusa indiana Sati lançou-se à pira do marido Shiva para que pudesse ser purificada e renascer como Parvati, marcando a entrada de uma nova era. E quantos outros sacrifícios, do Antigo Templo dos judeus às pirâmides da Mesoamérica, não eram feitos de forma ritualística para os mais variados fins?

Sendo a literatura, como propõe Northrop Frye (1957), uma continuidade da importância cultural dos ritos adaptada à nossa realidade, é válido ver em Cariba também uma forma repaginada aos nossos tempos de um mito de sacrifício. Mas, mais do que marcar a passagem de uma era e trazer uma boa nova, o sacrifício de Cariba tem um papel muito mais cruel, muito mais sombrio. Como o Winston Smith de “1984”, de George Orwell, o sacrifício final da personagem tem a função não de transcender, mas sim de perpetuar o vício e a estrutura da sociedade vigente. O sacrifício aqui é sádico, irônico, pois deleita-se da punição para trazer a falsa sensação de paz. Há crueldade, até, na estagnação de Cariba, que mesmo da morte é privado. Sua prisão servirá para todo sempre de exemplo aquela sociedade estagnada, labiríntica e esvaziada de sentido, para que ninguém jamais esqueça que não se deve fazer perguntas. Conforme-se ou pague o preço em sangue por toda a eternidade.

Ao aproximar a Cariba do Cristo, Murilo Rubião põe em questão parte das crenças que fundamentam nossa nação. A deturpação do mito sacrificial aqui está longe de ser herética ou iconoclasta. Muito pelo contrário, acredito que sua abordagem tenha um cerne profundamente cristão, do ponto de vista filosófico. Olhar para a violência com Cariba enquanto ferramenta de manutenção do status quo é, também, resgatar a tragédia do Cristo. Não estaríamos nós, ao permitirmos que tal violência se perpetue, traindo nossos próprios valores de compaixão e humanidade? Ao permitirmos o “trabalho dos insensatos” não estamos nós, também, compactuando com tal? Mais do que propor um debate, Murilo propõe um resgate a valores que, deturpados pelo discurso “de bem” e da “tradição”,

acabam por se macular com sangue inocente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de Murilo Rubião tangenciam, por sua exímia qualidade literária, uma série de elementos que nos constituem enquanto sociedade sem perder a veia artística fundamental da boa produção. Um mestre da literatura fantástica, o autor circula entre a banalidade do cotidiano, as desilusões com a vida, as violências do sistema e personagens desajeitados, cômicos e muitas vezes “maravilhosos” para comentar potentemente sobre a sociedade em que vivemos. É impossível dissociá-lo da metáfora, da ironia e da pulsão crítica, mas para isso é necessário sempre que desvelamos o véu do absurdo literário, para que enfim combatamos o absurdo do real.

Enquanto ferramenta, a literatura de Murilo cria uma ponte que nos conecta à literatura mundial. Seja pelo riquíssimo gênero em que trabalha, com os elementos estéticos de sua obra estando presente em diversos outros grandes mestres do cânone mundial, como Franz Kafka e Gabriel Garcia Marquez; seja pela sensibilidade em abordar a alma humana, em sua contradição perante o mundo e seus sofrimentos perante a uma sociedade cada vez mais adoecida.

Em termos técnicos, sua escrita simples, direta e bastante relacionável o torna uma excelente porta de entrada para alunos e professores, e me será sempre de grande surpresa a forma como seu trabalho é colocado em tão pouca luz dentro da escola e da academia. Até por isso, defendo, que devemos trazer maior visibilidade a este autor, não apenas como fruto de seu tempo, mas como produtor de uma literatura profunda, comunicativa, que superou o teste do tempo e deveria, sim, figurar mais ativamente no nosso cânone. Ao debatermos modernismo, ao falarmos sobre literatura fantástica ou mesmo para comentar um elemento de nosso dia a dia, como grande arte, a obra de Murilo Rubião se oferece em muitas facetas para nós, docentes. Só basta querer abraçá-la.

De Minas para o mundo como tantos outros, Murilo Rubião fez da redundância, do tédio e do banal sua poética principal, mas o que verte de suas páginas é o impulso de encarar o mundo de outra forma. De nunca deixar de perguntar, de questionar, de viver plenamente. De jamais aceitarmos a sociedade como ela se impõe, mas de construirmos aquela que almejamos viver.

## REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. **O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo** Disponível em < <http://www.murilorubiao.com.br/criticas.aspx?id=1>> Acesso 01 dez. 2023

FRYE, Northrop. **Anatomy of Criticism**. Princeton, Imp. da Univ. de Princeton, 1957.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Trad: Modesto Carone. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1997

MARQUÉZ, Gabriel García. **Cem Anos de Solidão**. Trad: Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro, Record, 1977

ORWELL, George. 1984. Trad: Heloisa Jahn, **Alexandre Hubner**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2009

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião — Obra Completa**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2010.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião: a poética do uroboro**. São Paulo, Ática, 1981.

SCHWARTZ, Jorge. **O fantástico em Murilo Rubião**. Disponível em < <http://www.murilorubiao.com.br/criticas.aspx?id=8> > Acesso 01 dez. 2023

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. Trad: Sylvia Delpy. São Paulo, Editora Perspectivas, 1975.

# A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

## THE ART OF STORYTELLING



### EDNA MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O ato de contar histórias é uma das artes mais antigas associadas aos seres humanos, onde o contador de histórias e as pessoas que estão ouvindo a história, partilham de uma experiência única, que só a interação com a narrativa, pode proporcionar, contribuindo assim para o crescimento das emoções e a formação de regras de convivência, para que possamos viver em sociedade. Contar histórias é referência no desenvolvimento criativo dos seres humanos. Neste artigo, abordaremos a importância do suporte digital, uma vez que a fonte representa o contador de histórias. A performance demonstra que contar histórias de vida, traz uma riqueza de ações para quem conta e para quem escuta e que esta ação ocorre simultaneamente, possibilitando a interação entre as pessoas presentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

### ABSTRACT

The act of storytelling is one of the oldest arts associated with human beings, where the storyteller and the people listening to the story share a unique experience that only interaction with the narrative can provide, thus contributing to the growth of emotions and the formation of rules of coexistence so that



we can live in society. Storytelling is a reference point in the creative development of human beings. In this article, we will address the importance of the digital medium, since the source represents the storyteller. The performance demonstrates that telling life stories brings a wealth of actions for those who tell and those who listen, and that this action takes place simultaneously, enabling interaction between the people present.

**KEYWORDS:** Storytelling; Narrator; Imagination; Fantasy.

## INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, interessei-me pelo desenvolvimento de pesquisas sobre contação de histórias infantis na primeira infância, pois percebi a necessidade que as crianças sentiam de “viajar” em um mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se apegam aos aparelhos eletrônicos e acabam frustradas com seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis desde cedo, pois será satisfatório para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é conscientizar os leitores da primeira infância sobre a importância de ouvir e contar histórias para o desenvolvimento e socialização da linguagem, além de adquirirem o interesse pelos livros e o hábito da leitura. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a experiência em sala de aula.

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no útero, ao som da melodia da voz da mãe, contando histórias, para que a partir desse momento a criança se familiarize com os mecanismos da narrativa e com a proximidade e o carinho que a contação de histórias envolve. De certa forma, essas ações já fazem parte de estratégias de formação de leitores. Mas, além disso, sabemos que uma história contada, escrita ou falada, também nos permite ganhar em diversos níveis. Isto significa: contar histórias permite que as crianças alcancem resultados pelo menos psicológicos, pedagógicos, históricos, sociais, culturais e estéticos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam as ações, os problemas e os conflitos dessa história no nível psicológico. Essa experiência, ao emprestar, experimentar os modelos de ação e soluções apresentados na história, amplia sobremaneira o repertório de conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a moldar a sua personalidade! Ao tomar contato com uma obra de arte, neste caso com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja em função de uma narrativa oral ou de um texto literário. Mas esta vasta experiência de “aprendizagem” nem sempre é tão facilmente descodificada como os professores e as escolas muitas vezes desejam que seja.

## A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que estão ocorrendo na educação e ao grande interesse que cada vez mais é colocado na formação do aluno de forma plena, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente de seu papel, enquanto o cidadão enfrenta a importância de a leitura nos processos de aprendizagem humana leva em conta o fato de que lendo se aprende a interpretar os diferentes mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, o ato de criticar acontece automaticamente.

E é aí que reside a capacidade de formar leitores críticos através do Storytelling, no qual é inserido o botão mágico para despertar o apetite pela leitura. O contato com os livros deve acontecer desde cedo, não apenas por meio da manipulação, mas também por meio de contações de histórias, músicas, conversas, brincadeiras de ritmo e estímulo ao gosto da criança pela leitura. Desde então, houve interesse em focar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

O primeiro contato com obras literárias não exige o domínio do código escrito, pois a criança pode se impressionar com a história e interpretá-la até mesmo por meio de suas ilustrações. A história em seu mundo imaginário trata de relações e situações reais que a criança não compreende. Nesse contexto, a Narrativa oferece ao leitor, além de um caráter estético, um caráter pedagógico, que lhe permite desenvolver suas capacidades intelectuais sem precisar montar e desmontar palavras e decodificar símbolos.

As palavras às quais o autor se anexou acima enfatizam a importância da literatura infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas na forma escrita – em livros – mas também oralmente – por meio da contação de histórias.

Para que a criança se encontre neste mundo de sonhos e fantasia, cabe ao excelente contador de histórias transmitir-lhe a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso ao aprendizado, inicialmente não formal, mas incentivando o gosto pela leitura e pela contação de histórias, dentro e fora do ambiente escolar.

Contar histórias é mais que isso, transforma em magia o que pode ser monótono na escrita, é saber transportar uma criança para o plano imaginário e trazê-la de volta ao mundo real. Portanto, para criar essa combinação de fatores, o contador deve antes de tudo ser um bom leitor.

Por ser um leitor ávido, ter amplo conhecimento do acervo de Literatura Infantil e poder atestar seu amor pelos livros, o narrador estabelece um vínculo estreito com sua clientela por meio da leitura e busca novas fontes para que o ato de contar e ouvir, sendo um ouvinte de uma história contada torna-se interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, as crianças iniciam o desenvolvimento da leitura, que durará a vida toda e as ajudará a compreender melhor o mundo.

Ao mesmo tempo que a criança ouve a história, o seu olhar vagueia pelas ilustrações, que imediatamente lhe conferem um significado diferente para o momento contado, estimulando a criatividade na imaginação e uma melhor compreensão dos acontecimentos. Cada criança criará em si as suas próprias imagens e isso lhe dará a alegria de ouvir a história e terá uma leitura pessoal,

uma relação com o seu universo sem regras, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com texto escrito e ilustrações de cenas, levará à observação das crianças, e o professor poderá reler as figuras, aproveitando a peculiaridade das crianças em cada ilustração resultante dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, o que faz com que a turma relaxe e interaja com a história. Dentro dessa ideia, Faria (2008) destaca uma técnica que os ilustradores utilizam para explorar uma cena ilustrativa, colocando o leitor dentro de uma casa enquanto, do lado de fora, observa os acontecimentos através de uma janela.

A criança desembaraça espontaneamente as ilustrações, conecta-se com a oralidade do professor, que é o mediador da história e das imagens, constrói uma ponte entre elas. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando afirma que:

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor durante seu trabalho em sala de aula e o exemplo que ele dá aos seus alunos lendo e demonstrando sempre intelecto e sensibilidade. (Costa, 2007)

Porém, não é apenas a leitura de uma história que “encaixa” no conteúdo que será estudado em aula. Não é apenas um recurso utilizado para atingir metas estabelecidas. O professor precisa sentir o momento dessa leitura e deixar que ele transmita o prazer de ler uma boa história, pois se o professor mediador não adquiriu o gosto pelas histórias ao longo de sua vida, como conseguirá transmitir os sentimentos aos seus alunos? Encantado pelas palavras e imaginação de cenas com espontaneidade e naturalidade? Um professor que transmite histórias na educação infantil precisa se sentir parte integrante, envolvido na história, para que a leitura chegue ao ouvinte de forma que ele também possa se sentir parte dela e que haja nela uma semente de prazer lendo boa leitura cresce.

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador pode utilizá-la não apenas como ferramenta para se familiarizar com o conteúdo, mas também para trazer algo a mais para a leitura e desvendar o máximo possível nas entrelinhas do texto com seus alunos, proporcionando diferentes formas de interpretar e vivenciar os temas discutidos com prazer e significado.

A arte de contar histórias exige do mediador uma certa atitude perante as histórias, atitudes que podem proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e a vontade de ler ou dificultar o percurso com as palavras e causar dificuldades no futuro da sua vida. alunos. ao lidar com a construção de seus próprios textos por falta de leitura. Dentro dessa perspectiva, o papel do professor mediador é discutido a seguir com o objetivo de sugerir o crescimento pessoal e profissional desse professor.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são a base do pensamento criativo, Dantas (2010) destaca que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar uma história é vista como referência para a criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, o autor nos faz pensar que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) inclui o crescimento emocional e o estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos vivenciar esses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são potencializados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

O prazer de sentar em círculo e ouvir uma história adorável é conhecido há muito tempo. O sabor vem de um passado remoto e, apesar das inovações tecnológicas, estamos sempre dispostos a ouvir a história com vontade e prazer renovados. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a acreditar que a arte de contar e ouvir histórias está mais viva do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer de conectar-se com histórias através da narração oral pessoal nunca serão substituídos.

Assim, a arte de contar histórias no século XXI passa pelo resgate da ludicidade, sem a qual não há espaço para espaços de encantamento e desenvolvimento humano.

A contação de histórias no início do século XXI envolve um encontro entre a narrativa oral tradicional e o suporte digital, pois a tecnologia informática (luz no ecrã do computador) traz a necessidade de utilizar novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: contar histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que a linguagem do ambiente digital (como hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) é considerada uma ferramenta importante em contexto educacional, especialmente para a formação de críticos de leitura. .

A tradição oral se atualiza através dos corpos e vozes dos novos contadores de histórias. O Centro de Referência em Literatura e Multimídia - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo realiza práticas de leitura voltadas para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, utiliza a linguagem oral por meio da narração para promover a leitura em formato multimídia, promove experiências em mundos de encantamento, interações mediadas entre narradores e ouvintes.

Utilizando o corpo, os gestos, a voz e diversos suportes, o contador de histórias aventura-se num mundo de interação que confere concretude à sua atuação, que surpreende sempre tanto o contador de histórias e o encantador, como o público.

Os narradores contemporâneos partem do paradigma de que, segundo Benjamin (1985), a narrativa pessoal desaparece e que o personagem do narrador “torna-se plenamente tangível” (BENJAMIN, 1985: 198) quando a imagem do camponês está presente, um marinheiro mercante estabelecido.

A contação oral está ligada ao contexto educacional, mas já ocupa outros espaços que os antigos contadores de histórias talvez nem imaginassem: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontros com amigos formam o cenário do contador oral contemporâneo. Embora a função da narração tenha mudado ao longo dos anos, suas características expressivas permanecem intactas.

As marcas da oralidade respiradas na voz do narrador, sejam elas antigas ou contemporâneas, continuam a hipnotizar o ouvinte através da atuação do narrador. E o caminho que começou e dos passou pela esfera familiar e agora chega ao ciberespaço, que Lévy (2000) definiu como: “o espaço de comunicação aberto pela interligação global de computadores e memórias de computador” (Lévy, 2000: 92), em quais múltiplos significados são construídos.

Passados os momentos históricos em que a oralidade e posteriormente a escrita formaram a base do ensino, instalou-se a comunicação informática (cibercultura), o que gera mudanças nas formas de transmissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do

espírito humano: TI – o polo da mídia. Crianças, jovens e adultos, ao ouvirem histórias, tendem a vivenciar uma trama, envolvendo os personagens dos personagens. Ao estimular a imaginação, eles interpretam mentalmente o que ouvem e trocam experiências e conhecimentos de forma lúdica.

A arte de contar histórias incentiva os ouvintes a enfrentar seus erros e compreender seus próprios sentimentos. Pensando nisso, é preciso considerar a formação do leitor a partir de sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe servem de referência.

Para tal, “o contador de histórias deve ser um artista da palavra falada para garantir uma comunicação eficaz com a ação artística” (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância de incluir a arte na Lei de Diretrizes e Fundamentos de 1971. Foi nesse período que a arte foi incluída no currículo escolar sob o nome de Educação Artística, mas foi considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina como a outros.

De certa forma, desde a Lei nº 5.692/71, a prática artística foi incluída compulsoriamente no currículo, o que garantiu hoje o espaço para a área. Contudo, o autor destaca a questão da versatilidade e da ênfase na expressão e comunicação forçadas, deixando de lado as funções primárias da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, mas também a leitura crítica e a realidade criativa, segundo SUBTIL (2012).

Os contadores ritualizaram os costumes e práticas da comunidade, muitos deles com o objetivo de formar a base da “identidade”, ou seja, de criar a subjetividade daquele grupo. Essa prática manteve o equilíbrio do grupo e assim evitou que ele se desintegrasse.

Durante muito tempo, contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo gradativamente abandonada com a urbanização e o advento de novas tecnologias.

Os contadores de histórias, especialmente aqueles que contavam oralmente, caíram no esquecimento, embora muitas histórias que apoiaram sua prática ainda permaneçam em todas as culturas, como a modalidade escrita. Hoje, a literatura infantil continua a ser um meio para atingir um fim, mas os tempos são diferentes. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se uma prática interessante à medida que aumentou o investimento da indústria cultural nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p. 176)'.  
'

A arte de contar histórias é hoje reconhecida como uma prática oral do patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita, é exemplo disso. O projeto, que acontece em escolas estaduais e municipais, é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em cooperação com as secretarias municipais e estaduais de educação, apoiando eventos culturais e educativos de apoio à leitura e ampliando o acervo das unidades escolares.

Hoje, os contadores de histórias devem estar preparados para enfrentar diversas situações e se adaptar às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na forma de pensar, mas também nas formas de perceber o mundo. A arte de contar histórias, presente numa modernidade radicalizada, sofre as consequências desta era radical, e o novo contador tem consciência da instabilidade.

As palavras deste autor permitem definir o perfil do novo contador como aquele que, além de se adaptar às diferentes experiências e espaços de transposição oral do texto escrito, necessita de algumas competências adicionais. Isso inclui a capacidade de analisar a mecânica que entra em ação ao compartilhar uma história com seu público, para que ela tenha um desempenho adequado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a narrativa primeiro se move para formar o leitor, depois se trata de utilizar a magia da literatura infantil como arma que começa a forjar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso desta vertente está no valor da voz, nas pausas, no jogo do ritmo, na interação entre o narrador e o ouvinte, no sentimento que a história contada pode ter no ouvinte, enfim, todos esses elementos podem despertar o interesse da criança pela leitura. Ela sempre procura acompanhar os interesses que as crianças demonstram nas histórias de cada faixa etária e as fases de desenvolvimento da leitura em que a criança se encontra.

Considera-se, portanto, que estamos dando um grande passo para mudar o triste quadro da qualidade da leitura brasileira quando uma prática tão interessante como a contação de histórias se faz presente como motivação para o leitor futuro ou iniciante. Felizes são aqueles que têm a sensibilidade de perceber que o futuro da humanidade depende da forma como moldamos e nutrimos as crianças que nos são confiadas.

Portanto, é fundamental estimular o início da leitura, basicamente contando histórias de forma expressiva que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente.

E através da interação com os livros de literatura infantil, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os adultos e sobre a forma como convivemos sem precisar sair do seu universo infantil de descoberta, magia, brincadeira e fantasia. Em contexto educacional, a leitura em sala de aula era voltada para práticas pedagógicas, e ainda hoje é, mas cabe ao professor que transmite as histórias repetir esses conceitos e transformar esses momentos em algo mais, para que as palavras possam ecoar em sua sala de aula de forma agradável e significativa tanto para você quanto para quem está ouvindo, criando uma conexão entre o que você ensina e a beleza de uma boa história.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. **Letramento e leitura da literatura**. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. **Entendendo a literatura infantil**. 2009.



BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa.)**. Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. **Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.)**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias**. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135 à 150.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (Para depois contá-las...)**. São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agri, 1987.

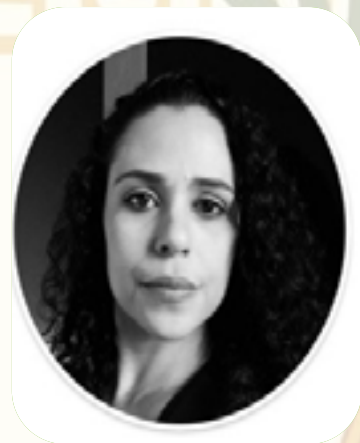
SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. **Bando de Letras: nem cam-pesinos, nem marinheiros**.

\_\_\_\_\_. **Leitura dos espaços e espaços da leitura**. Passo Fundo: UPF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial**. In: \_\_\_\_\_ **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF, 2005.

# OS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS NO AMBIENTE FAMILIAR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



## THE PROBLEMS FACED BY CHILDREN IN THE FAMILY ENVIRONMENT AND LEARNING DIFFICULTIES

**ELIANE RODRIGUES DE FEITAS SANTOS**

Graduação em pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG) 2014; Pós graduação em Psicopedagogia pela Universidade Guarulhos em 2015; Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Metropolitana em 2023.

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral mostrar a importância da participação familiar no cotidiano escolar e doméstico da criança por meio da afetividade e da proporcção de ambientes tranquilos e propícios ao desenvolvimento de um indivíduo em formação. Como objetivo específico, mostrar como a família e a escola podem contribuir para o progresso ou o fracasso das crianças. Para a realização deste trabalho foi realizada leitura de livros e artigos e confrontadas opiniões de vários autores, concluindo que a família tem grande influência sobre a aprendizagem da criança, podendo muito contribuir para seu desempenho. No decorrer do texto falamos da vivência da família com a criança, do diálogo da escola com a família, das dificuldades que as crianças com problemas familiares podem apresentar, também das dificuldades de origem biológica que algumas crianças apresentam e a falta de habilidade dos pais para lidar com isso. Sem esquecer-se de mencionar o trabalho de intervenção do professor em sala de aula e do psicopedagogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família; Escola; Dificuldades de aprendizagem; Fracasso escolar.

## ABSTRACT

The general aim of this work is to show the importance of family participation in children's daily lives at school and at home, through affection and the provision of calm environments that are conducive to the development of a developing individual. The specific objective is to show how family and school can contribute to children's progress or failure. In order to carry out this work, we read books and articles and compared the opinions of various authors, concluding that the family has a great influence on the child's learning and can greatly contribute to their performance. Throughout the text we talk about the family's experience with the child, the school's dialog with the family, the difficulties that children with family problems can present, as well as the difficulties of biological origin that some children present and the parents' lack of ability to deal with this. Without forgetting to mention the intervention work of the classroom teacher and the psychopedagogue.

**KEYWORDS:** Family; School; Learning difficulties; School failure.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana é um processo de aquisição e integração de informações, a disfunção nesse processo denomina-se dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos, como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais, sobre os quais nos focaremos nesse trabalho. De acordo com alguns autores, o ambiente que a criança vive é o grande responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Smith e Strick (2001, p. 21)

O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com freqüência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. [...] isso significa que embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes, elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança. (SMITH, 2001, p.21).

No Brasil, cerca de 40% da população que freqüenta as primeiras séries escolares possuem algum tipo de dificuldade acadêmica (Ciasca, 2003). Diante desses dados, uma boa parte dessas crianças que não apresentam problemas de origem biológica possuem relações afetivas deficientes no ambiente familiar. A afetividade inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral, qualquer desses que porventura venha faltar ou exceder no vínculo criança-família pode causar impacto no cognitivo dessa criança.

Nessa perspectiva, a criança está inserida em vários ambientes, entre eles dois mais importantes, a família e a escola. Apesar de ambas desempenharem um importante papel no desenvolvimento cognitivo e interativo da criança é a família em primeiro lugar a responsável pela afetividade e pela educação do indivíduo, ficando à escola a responsabilidade em dar continuidade a essa educação.

É importante salientar, que hoje se adota outros modelos familiares, já não é considerado família apenas a união de casais heterossexuais, mas também de casais homossexuais com filhos adotivos.

Segundo Houaiss (2007, p.1034):

A família consiste em um grupo de pessoas, unidas por laços de consangüinidade ou por afinidade, que vivem sobre o mesmo teto, (pai, mãe, filhos) ou ainda grupos de pessoas que têm ancestralidade comum ou que provêm de um mesmo tronco. Pessoas unidas entre si pelo casamento, pela filiação ou, excepcionalmente pela adoção. (HOUAISS, 2007, p. 1034).

Nesse sentido, independente do modelo familiar, a família é o mais importante vínculo no que tange ao desenvolvimento e crescimento cognitivo da criança, já que os aspectos cognitivo e afetivo caminham lado a lado. Quando ocorre deficiência no aspecto afetivo, a autoestima da criança sai prejudicada, o que a leva a perder a vontade de aprender. Camat (2008) relaciona a baixa autoestima com a vulnerabilidade a críticas, insatisfação e o fato de acreditarem que não são capazes de resolver nenhuma situação-problema.

Como já apontado, na maioria dos casos, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem quando investigada sua estrutura familiar é comprovada uma convivência conflitante no seio dessa família, conflitos que podem se resumirem em dificuldades financeiras, separações conjugais, incompatibilidade de gênio entre o casal e até mesmo violência doméstica. Todos esses aspectos abordados, dentre outros, podem causar forte impacto negativo nas funções cognitivas do indivíduo em idade escolar, podendo piorar uma situação já existente ou mesmo dar origem às dificuldades na aprendizagem.

Nesse contexto vale destacar que quando a escola observa este tipo de problema é necessário que o mesmo chegue até um psicopedagogo, para que possa analisar a situação, conversar com os pais e iniciar um trabalho de intervenção em prol do desenvolvimento dessa criança.

Na opinião de Visca (1987, p. 79):

O psicopedagogo no papel de agente corretor deve priorizar o “conhecimento” do paciente mesmo que para tal tenha que realizar encaminhamento para outros profissionais. Seu papel é focalizar a problemática dentro do contexto causa/sintoma e atuar sobre eles.

Portanto, o equilíbrio familiar, bem como o incentivo, o vínculo afetivo é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança. Diante desse contexto, surge a pergunta: que tipo de problemas de aprendizagem pode surgir em crianças que apresentam dificuldades no ambiente familiar?

## REFLEXÕES TEMÁTICAS

Como já apontado no início desse trabalho, as dificuldades de aprendizagem são problemas que atingem muitos alunos desde as primeiras séries iniciais, e muitas vezes percebidos logo na educação infantil. Em algumas vezes, os pais conseguem perceber ainda em casa as referidas dificuldades, porém, na maioria delas, é a escola a primeira a observar os problemas enfrentados pelos alunos. Nesse caso, quando o fato vem ao conhecimento dos pais, se sentem confusos por

não entenderem a origem das dificuldades.

Embora ainda não haja cura permanente para as dificuldades de aprendizagens, elas podem ser melhoradas se as pessoas mais próximas da criança se disporem a ajudá-la, no caso a família e a escola.

Geralmente, crianças que apresentam problemas de aprendizagem, mostram-se insatisfeitas, com baixa autoestima, suscetíveis a críticas, sentindo-se incapazes de resolver qualquer problema, isoladas, fechadas em si mesmas, distraídas ou alienadas em um mundo de faz-de-conta.

Quando os pais passam a observar o comportamento do filho e deduzem que possuem realmente alguma dificuldade, buscam saber o porquê o filho não aprende. Às vezes se culpam, culpam a escola ou a criança. Das três opções, a criança é a única que não deve ser culpada, pois qualquer comportamento que apresente, de desinteresse ou desorganização, é oriundo do ambiente que vive, da forma com a qual é tratada, ou ainda de alguns danos cerebrais decorrentes de acidentes, doenças, complicações no parto, entre outros. É necessário que se investigue que tipo de ensino está sendo fornecido a esta criança, e se recebe carinho e atenção.

Logo que o problema for detectado com a ajuda de um profissional da área, um trabalho deverá ser iniciado tanto na família quanto na escola. O professor tem diante de si uma criança que apresenta algumas dificuldades, geralmente na leitura, escrita e cálculo, mas em outras áreas, como desenho, por exemplo, pode ter um bom desempenho, neste caso terá que desenvolver maneiras de incentivá-la a aprender o que não domina através daquilo que tem facilidade. A família, por sua vez, pode trabalhar a afetividade e auxiliar essa criança a se abrir, falar o que sente, incentivá-la ao diálogo e proporcioná-las condições para interagir com os outros, inibindo o isolamento.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE A FAMÍLIA**

A família vem se transformando ao longo do tempo, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas.

O termo “família” é derivado do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”. Esse termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e a escravidão legalizada. Nesse período predominava o modelo patriarcal, ou seja, várias pessoas sob o domínio de um mesmo chefe. Já na idade média, os indivíduos começaram a estar ligados por vínculos matrimoniais, formando novas famílias.

Com a revolução Francesa desencadeou-se os casamentos laicos no Ocidente e com a Revolução Industrial, tornaram-se freqüentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas ao redor dos complexos industriais, originando as pequenas famílias. As mulheres começaram a sair de casa para auxiliar o marido nas necessidades financeiras, e os filhos passam a ter a escola como a segunda opção de educação.

No Brasil, a família passou por períodos distintos, os quais se relacionavam com o contexto sócio cultural e econômico do país. No Brasil colônia, marcado pela escravidão, pela produção rural



e pelas exportações, o modelo era uma família extensa, patriarcal e os casamentos baseavam-se em interesses econômicos. A mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Nas últimas três décadas, a tradicional divisão de papéis entre o homem e a mulher teve grandes alterações. Tanto o menino como a menina já não recebem uma educação diferenciada. As mulheres aderem às mesmas faculdades e ocupam espaços cada vez maiores no mercado de trabalho.

Com a definição do termo família, é necessário acrescentar algo mais sobre a estrutura familiar. Pode assumir a estrutura nuclear ou conjugal, que consiste em duas pessoas adultas (um mulher e um homem, mas não necessariamente) e nos seus filhos, biológicos ou adotados, habitando num ambiente familiar comum. Existem as famílias com pais únicos ou mono parental, devido a divórcios, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa. A família ampliada consiste na estrutura nuclear, mais avós, tios, netos, sobrinhos, primos, todos vivendo num mesmo espaço. Além dos modelos citados, contamos com um modelo que já está sendo muito aderido as famílias alternativas. Resumem-se nas famílias comunitárias, e nas famílias arco-íris, as constituídas por pessoas LGBTQIAPN+ e seus filhos.

A importância da família para a criança não jaz no fato de ter um homem e uma mulher ao seu lado os quais denominados pai e mãe, mas sim em ter consigo pessoas que a apoiem em suas especificidades, respeitando-a como criança, auxiliando-a na vivência de mundo e assegurando seus direitos.

Segundo (Kaloustian 2010, p.25):

O vínculo é um aspecto tão fundamental na condição humana e particularmente essencial ao desenvolvimento, que os direitos das crianças o levam em consideração na categoria convivência-viver junto. O que está em jogo não é uma questão moral, religiosa ou cultural, mas sim uma questão vital. (KALOUSTIAN, 2010, p.25).

Em suma, família é o vínculo afetivo de que o indivíduo necessita para seu desenvolvimento psicológico e intelectual, um elo que une pessoas por laços consanguíneos ou afetivos.

## **A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

A família é a primeira instituição responsável pelo desenvolvimento da criança, a segunda é a escola. A primeira educa, a segunda é a mediadora de conhecimentos. É de responsabilidade de a família assegurar à criança suas necessidades básicas, e a afetividade, além de apresentar-lhe as regras de conduta, ou seja, formar um indivíduo apto ao convívio em sociedade. É a família quem deve conduzir a criança à escola, onde possa receber o necessário para que aprenda a ser um cidadão crítico e conviver num mundo globalizado, tecnológico e que exige conhecimento para a inserção no mercado de trabalho.

Apesar das funções de família e escola serem bem distintas, não é raro se perceber certa inversão de papéis, por vezes a família insinua que a escola deve educar, deixando de lado seu dever de família e sobrecarregando a escola. O papel da família é dar continuidade ao da escola,

incentivando na realização de atividades e lições de casa, sem falar em se fazer presente não só quando solicitada, mas sempre estar interessada no comportamento e desenvolvimento do filho.

De acordo com (Tiba 2014, p.71):

Os pais não devem delegar ou terceirizar a educação para a escola. Ela tem suas funções: Trabalhar os valores tangíveis do aprendizado. A função familiar está na formação e desenvolvimento dos valores intangíveis (...). Os pais que não se interessam sobre o que houve durante o período em que não estiveram presentes dão ao filho a sensação de que estes não são tão importantes. (TIBA, 2014, p. 71).

Além do diálogo que os pais devem estabelecer com a criança, se interessar pelo que fazem na escola, também devem cultivar um bom relacionamento com o professor e gestores da escola, desta maneira estará ciente dos fatos, podendo intervir em alguns casos.

Quando os pais estão envolvidos com o dia a dia escolar de seus filhos, (caso surja alguma dificuldade) ao observar seus materiais escolares não demorará muito para perceber sinais de desatenção, falta de organização, escrita desalinhada o que já constitui um bom motivo para promover um diálogo com a professora a fim de saber como está seu desenvolvimento.

Segundo Smith e Strick (2001, p.17), são extremamente importantes que os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem se aliem à escola, para que possam trabalhar um plano de desenvolvimento apropriado, voltado para esses alunos, no intuito de garantir as necessidades educacionais de seus filhos.

Em muitos casos, ao serem chamados à escola e postos a par das dificuldades enfrentadas pelos filhos, alguns pais infantilizam o problema, acreditando que com o passar do tempo se resolverá, praticamente se negando a ajudar e incentivando o professor a fazer o mesmo.

Vale acrescentar que o trabalho desenvolvimento de uma criança com dificuldade é uma parceria da família com a escola.

Segundo Alencar (1985, p. 97):

A criança em desenvolvimento sofre influências marcantes de duas instituições principais: a família e a escola. Estas refletem os valores culturais da sociedade e se relacionam com a cultura de uma maneira complexa. Isto porque, embora seja a cultura que dite o padrão ou forma que a família terá em diferentes sociedades (se nuclear ou extensa, se monogâmica ou poligâmica, para citar alguns exemplos) cada família interpreta de maneira diversa esta cultura geral. O mesmo ocorre com relação à escola que, embora reflita os valores mais gerais da sociedade, apresenta também variações entre si. (ALENCAR, 1985, p. 97).

Quando a escola e família caminham lado a lado a aprendizagem e desenvolvimento do aluno pode ser potencializado. Para que essa boa relação ocorra é necessário que ambas as instituições reconheçam a importância uma da outra e trabalhem em prol do foco, a criança.

## **O PAPEL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS APRESENTADAS NA ESCOLA**

O ser humano não nasce pronto. É necessário que seja moldado, para a partir daí ir-se apropriando tanto dos aspectos físicos quanto dos psicológicos, os quais as vivências e desafios

do dia a dia se encarregarão de construir.

Ao nascer, a criança está pronta para aderir à nova vida, ou seja, será inserida numa sociedade de regras, normas e condutas, componentes que serão ensinados direta ou indiretamente ao estabelecer contato com outros indivíduos. O afeto dos familiares também é o primeiro sentimento com o qual a criança mantém contato, e devido a ele se estabelece um vínculo entre os pais e a criança. Desde os primeiros dias de vida o bebê já passa a reconhecer a mãe, (que é a pessoa mais próxima) pelo cheiro, temperatura do corpo, pela voz. Inicia-se a construção da relação família-criança.

Assim como a família constrói com a criança o vínculo afetivo, é seu dever estabelecer para a mesma as regras de conduto e mostrar-lhe o certo e o errado, pois é ela a primeira instituição responsável pelo sucesso do indivíduo em formação.

Ao falar em sucesso, salientamos a saúde física, mental e intelectual, que a criança levará para a vida adulta.

De acordo com Baltazar (2006, p. 29):

A família é um dos grupos primários e naturais de nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interação familiar que é prévia e social (porém determinada pelo meio), configura-se bem precocemente a personalidade, determinando-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta. Por isso, muitos fenômenos sociais podem ser compreendidos analisando as características da família. Muitas das reações individuais que determinam modelos de relacionamentos também podem ser esclarecidas e explicadas de acordo com a configuração familiar do sujeito e da sociedade da qual faz parte. (BALTAZAR, 2006, p.29).

Como já apontado, existem vários aspectos que podem interferir na aprendizagem escolar da criança, dentre eles destacamos um ambiente familiar inadequado, ou uma vida doméstica conturbada. Além dos problemas vividos pelos pais, existem outros que envolvem as crianças, como a falta de diálogo, de atenção e companheirismo.

A criança necessita de atenção dos pais em todos os momentos, para elogiar ou estabelecer regras. (Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun 2005) descrevem fatores familiares contribuintes para transtornos da aprendizagem. São apontados como agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos, o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. Em relação aos irmãos são ressaltadas as competitividades e rivalidades. Os maus hábitos, permitidos ou negligenciados pelos pais, como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem. Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos referidos autores dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

É necessário que a criança reconheça nos pais participantes ativos em sua vida, só assim se sentirá segura e os verá como amigos com quem poderá contar.

Em alguns casos, quando os pais percebem que a criança está com problemas de aprendizagem, dificilmente procuram ver o que há de errado em casa, mas estão aptos a apontar a criança como preguiçosa ou desinteressada, colocando a mesma como a principal responsável pelo seu próprio fracasso. É preciso dizer que isto constitui um agravante na vida da criança, pois passa a acreditar

que além de fracassada é um motivo de vergonha para os pais. Nesse momento surgem a autoestima baixa, o que dificulta ainda mais a aprendizagem.

Quando a família perceber que a criança apresenta dificuldades escolares, o adequado é que se procure ajuda de profissionais para se detectar a origem do problema, enquanto isso, os pais devem se constituir amigos do filho, para que se sinta à vontade para falar sobre seus medos e anseios. É função dos pais auxiliarem as crianças nas lições de casa, incentivá-las a participarem das promoções escolares (festas, passeios) e permitirem que estabeleçam vínculos com as outras crianças, pois além de estar trabalhando a interação social a estará auxiliando no prazer de freqüentar a escola.

É de suma importância dizer da necessidade que há na observação dos pais com relação ao comportamento do filho ao retornar da escola, ficar atento a procurar dialogar com o mesmo, (em caso de recusa em ir à escola) a fim de detectar sinais de bullying, pois esse fator também pode contribuir para a baixa aprendizagem.

A criança precisa de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão para sentir-se adequada diante dos processos de aprendizagem. Um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e conseqüentemente o comportamento anti-social.

Portanto, além de proporcionar à criança aspectos físicos como alimentação, vestimenta, é dever da família estar atenta a todas as suas necessidades e auxiliá-la em tudo, só assim poderá ser preservada de possíveis dificuldades ou lidar com algumas já existentes.

## **A FAMÍLIA E A CRIANÇA**

Como já vimos, as dificuldades de aprendizagem podem ter origem biológica ou ambiental, assim nos focaremos nas últimas, e tentaremos explicar a influência que pode causar na aprendizagem da criança o ambiente que vive.

De acordo com Smith e Strick (2001, p.31):

As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. (...) essas crianças buscam ou encontram modos de contornar as deficiências, mesmo quando são bastante graves. (...) ao contrário, as crianças que foram privadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos enfrentam muitos obstáculos desanimadores, mesmo quando não apresentam tais dificuldades. (SMITH, 2001, p. 31).

De fato, o ambiente doméstico é um determinante na vida de uma criança. Geralmente quando em desvantagem social raramente conseguem superar dificuldades neurocognitivas, e costumam desistir fácil, sendo portadoras de baixa autoestima.

Existem famílias que não possuem renda familiar suficiente para suprir as necessidades do lar, o que leva algumas crianças a conviverem com a desnutrição, o que piora ainda mais a situação. Outras vivem em um ambiente conturbado onde não dispõem de tranqüilidade para dormir e chegam à escola com sono, dificultando a atenção e tornando-a sonolenta e sem participação nas aulas. O mesmo ocorre com crianças que diante da imprudência dos pais são permitidas a ver televisão em

horários inadequados.

Há casos em que aconteça a evasão escolar não só devido a pouca importância dos pais, mas também porque a criança está frequentemente enferma, pois convive em um ambiente de pouca higiene e não é regularmente levado ao médico.

Segundo (Smith & Strick, 2001) o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A criança que presencia agressões, discórdias familiares, conflitos financeiros, mudanças de residência, tende a apresentar estrutura debilitada para lidar com os problemas, acabam tendo a mente ocupada por medo e receio e não se concentram nas atividades escolares.

É nítido que crianças com pais que falam mal o idioma, apresentam mais dificuldades para desenvolver a língua o que pode levá-las a enfrentar problemas com a leitura e escrita.

Depois da família a escola é a segunda instituição na qual a criança deve encontrar apoio para superar suas dificuldades e se desenvolver como cidadão.

Atualmente ainda se convive com um sistema público debilitado que acaba dificultando o progresso no ambiente escolar. Na periferia, principalmente, são poucos professores para muitos alunos, devido a isso as salas são abarrotadas sendo difícil aos professores atenderem a todos adequadamente. Estes por sua vez também se têm apresentado pouco treinados ou desatualizados o que dificulta o trabalho com as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois essas necessitam de métodos novos e atividades diferenciadas que possam atender suas especificidades.

É necessário que as disciplinas apresentem um vínculo entre os conteúdos e o regimento escolar não seja rígido a ponto de fragmentá-los, proporcionando às crianças a sensação de estarem perdidas.

Com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem deve-se trabalhar com flexibilidade e em hipótese alguma aplicar-lhes penalidades, pois isso pode causar bloqueio e dificultar ainda mais a aquisição de conhecimentos.

Vale acrescentar que assim como o ambiente familiar o escolar também deve proporcionar à criança segurança e bem estar. O professor que trata todos os alunos com carinho e atenção terá mais facilidade em lidar com as dificuldades quando essas se apresentarem, sem falar que pode estar em suas mãos promover ou bloquear o desenvolvimento de um aluno.

Segundo (Smith e Strick, 2001, p.34):

Para crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal. (...) se forem colocados com um professor inflexível sobre tarefas ou testes, ou que usa materiais ou métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. (SMITH, 2001, p. 34).

Assim como a família deve reconhecer na escola, a importância na aprendizagem de seu filho, a escola por sua vez, deve conquistar a confiança dos pais para se sentir à vontade para falar de seu aluno e ter na família uma aliada para fazer um bom trabalho em prol desse aluno.

## FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem podem se fazerem presentes na vida de uma criança quando se apresenta as primeiras vezes na escola, na educação infantil, ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado é possível também de serem percebidas pelos pais mesmo antes de serem inseridas no ambiente escolar.

Ao falarmos de fatores que contribuem para a aquisição de dificuldades de aprendizagem destacaremos o biológico, o ambiental e o hereditário. Os fatores biológicos compreendem as lesões cerebrais adquiridas com complicações no parto, acidentes, hemorragias cerebrais, tumores, doenças com encefalite e meningite, transtornos glandulares não tratados na primeira infância e hipoglicemia, sem falar da desnutrição, exposição a substâncias químicas tóxicas, quimioterapia, privação de oxigênio no cérebro, incidentes envolvendo sufocação, afogamento, inalação de fumaça, envenenamento por monóxido de carbono, e também complicações antes do parto, quando a mãe é portadora de diabetes, doença renal, ou que teve sarampo ou exposição a drogas. De acordo com (Smith & Strick, 2001, p. 25) as estruturas do cérebro humano são formadas durante os nove meses de gestação, e continuam se desenvolvendo na vida adulta, porém, se antes do parto ou depois dele ocorrerem algumas das perturbações citadas acima, algumas partes do cérebro estão sujeitas a não se desenvolverem, ocasionando as dificuldades de aprendizagem.

O córtex cerebral constitui as partes que compõem o cérebro e é responsável pela maioria das atividades conscientes desempenhadas. Cada parte desta não desenvolvida corresponde a um tipo de dificuldade. Ainda de acordo com (SMITH & STRICK) o hemisfério cerebral esquerdo geralmente se especializa nas funções da linguagem, e os jovens que exibem esse padrão têm problemas com vários aspectos do processamento da linguagem (leitura, escrita, e ocasionalmente, fala). Continua dizendo que os indivíduos com deficiência no córtex cerebral direito podem ter problemas com o senso de tempo, consciência corporal, orientação espacial, percepção e memória visual. Diz ainda que sendo os lobos frontais do córtex cerebral responsáveis pelo planejamento, julgamento, organização e moderação das emoções, os sujeitos que possuem dificuldade nessa área tendem a ter problemas de coordenação muscular, articulação, controle dos impulsos e manutenção da atenção.

Vale destacar, com relação aos fatores ambientais, que estes podem agravar ou amenizar situações de dificuldades existentes.

Alguns dos aspectos ambientais que podem prejudicar a aprendizagem da criança é a alimentação deficiente e sono insuficiente, o que leva a criança a estar letárgica durante o período de atividades escolares, dificultando a absorção dos conteúdos pelo cérebro que rege um corpo debilitado pela falta de vitaminas.

Crianças que convivem em ambientes compostos por pessoas de baixa escolaridade tendem a apresentar dificuldades por receberem auxílio e incentivo na realização das tarefas escolares além de não terem acesso a mídias que auxiliam no desenvolvimento intelectual.



De acordo com Smith e Strick (2001, p. 33):

Os alunos cujas famílias não conseguem oferecer-lhes os materiais escolares, um horário previsível para a realização das tarefas de casa em um local relativamente tranquilo para o estudo precisa estar excepcionalmente motivados a aprender; o mesmo ocorre com crianças que vivem com pouco encorajamento e baixas expectativas. Qualquer um destes fatores pode reduzir de modo significativo as chances de uma criança superar certa dificuldade de aprendizagem. (SMITH, 2001, p. 33).

Famílias que possuem ambientes conturbados devido a discórdias, agressões físicas e verbais constituem um espaço propício para o bloqueio cognitivo das crianças. Um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e conseqüentemente o comportamento anti-social.

As frequentes ausências dos pais fragilizam os laços afetivos com a criança, a faz sentir sozinha e desamparada, sem cúmplice para dividir os fracassos sofridos na escola. As separações conjugais, óbito, também contribuem para o isolamento social e falta de interesse da criança em realizar as atividades escolares.

Ao se falar de ambiente, fala-se também da escola, que depois de casa é o local em que a criança passa uma boa parte do tempo. Professores rígidos e distantes das crianças contribuem em muito para o aumento dos fracassos escolares. Acreditam sempre que a criança é preguiçosa e desinteressada, então agem com frieza e a tratam com dureza e indiferença.

Com relação à hereditariedade, pesquisas comprovam, segundo (Smith & Strick, p.28) que famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem descobrem uma incidência mais alta que a média de problemas similares de aprendizagem entre os pais, irmãos e outros indivíduos aparentados. Geralmente as crianças com déficit de atenção e hiperatividade estão entre as mais propensas a compartilharem o problema. O mesmo ocorre com as deficiências no processamento da linguagem.

Devido a esses fatores, se faz necessário que a criança seja acompanhada por um profissional da área, para em parceria com a família e a escola possam descobrir a origem do problema e melhor trabalhá-lo.

## **PRÁTICAS FAMILIARES QUE AUXILIAM O DESEMPENHO DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESCOLARES**

A participação da família na vida escolar dos alunos, principalmente nos anos iniciais, é de suma importância para que se possa obter uma melhor atuação no processo de ensino e aprendizagem. Os responsáveis devem participar das reuniões escolares, incentivarem a leitura, auxiliar nos deveres de casa, reservar um tempo para estudo, dialogar com os filhos, esclarecer dúvidas e conhecer os professores dos mesmos.

De acordo com (López 2009, p.20), são os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não se pode passar para outrem. Para o autor, na educação deve-se ter autoridade na hora de educar, devendo os pais ser firmes na hora de exercerem sua autoridade, visto que os filhos desde cedo conhecem os limites dos adultos e tentam manipulá-los

para manter suas vontades; é preciso também dizer não em alguns momentos, mas sem deixar de respeitar a personalidade dos filhos.

A responsabilidade da família na educação não pode desaparecer, porque a escola não fica o tempo todo com o aluno, sendo necessário que os familiares busquem um tempo diário para dar a devida atenção a seus filhos, pois a criança tem a necessidade de contar o que realizam na escola, as amizades que fazem e as inquietudes que têm. (López, 2009)

Além de toda responsabilidade é imprescindível a presença da afetividade para a formação do vínculo.

Segundo Zagury (2003, p.40):

O ser humano, por natureza, tem o desejo de sentir-se amado, aprovado, e elogiado. Portanto, temos de aproveitar esse aspecto em prol de boa formação de nossas crianças. Quando o elogio vem da mãe ou do pai então (...) ou mesmo é que elas dão o maior valor. (ZAGURY, 2003, p.40).

É preciso que se diga da importância que há na prudência dos pais em não tratarem de assuntos polêmicos que envolvem discussões calorosas na presença dos filhos, pois estes não devem se preocupar com assuntos que não sejam propícios às suas idades.

Vale lembrar que a família deve se constituir amiga da criança, para que se sinta à vontade para o diálogo.

## **REPENSANDO A METODOLOGIA EM SALA DE AULA E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO**

A contribuição da escola para o desenvolvimento do indivíduo vai além da transmissão de conhecimentos científicos, compete a ela a inserção e formação de um cidadão crítico conhecedor de seus direitos. Diferente da família, a escola pode proporcionar à criança um número maior de pessoas e crianças da mesma idade, permitindo-se relacionar, interagir e trocar conhecimentos propícios à sua faixa etária. Apesar da família também desempenhar um importante papel no desenvolvimento da criança, na escola elas desenvolvem atividades mais pedagógicas. São-lhes oferecidas atividades formais de pesquisas e leituras de atividades informais como o momento do recreio, passeios, lazer. Sendo assim, na escola, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa.

Assim como a família, o professor assume um papel importante na educação da criança. (Alencar, 1985) afirma que na escola um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança é o professor, pois esse é quem manterá contato diário com a criança, desse modo, ele, diante da escola, assume um papel muito forte, pois a eficácia de seu exercício e a maneira como interage com os alunos, trará reflexos para eles.

Além da compreensão, do respeito ao ritmo da criança e da paciência, a metodologia aplicada em sala de aula deve ser criativa, porque crianças com problemas em casa são realmente propensas a se desconcentrarem mais. Porém uma aula dinâmica já é um grande passo para conseguir segurar a atenção destas crianças. (Sampaio, 2011, p.60).

Os problemas familiares são fatores contribuintes para desencadear a dispersão, a falta de concentração, a baixa autoestima e o desinteresse pela aprendizagem, porém, quando essas dificuldades são percebidas o professor não deve permanecer focado nesses problemas e se isentar da responsabilidade. O que está fazendo para ajudar essa criança? Acaso modificou sua forma de ensino? Com essas crianças que apresentam dificuldades oriundas de problemas familiares, a postura do professor deve ser ainda mais acolhedora, para que a criança comece a se sentir segura e amparada.

Sobre isso, Sampaio (2011, p. 61) diz:

É imprescindível que o educador seja alguém capaz de não apenas transmitir conhecimento, mas também de construir com a criança este conhecimento, transmitindo valores e emoções, para que a criança não permaneça enrijecida com os sentimentos provocados pelas dificuldades por que passa e seja capaz de descobrir que existem outras formas de lidar com seus sentimentos, seja por meio da música, do contar e ouvir histórias, do teatro ou das artes plásticas. (SAMPAIO, 2011, p.61).

Há muita diferença em construir e assistir ser construído. Para que a criança se sinta participante do processo de ensino-aprendizagem é preciso que o professor proporcione situações concretas, nas quais a criança possa estimular seu raciocínio por meio da participação.

Segundo Brito (2001, p.31):

O caminho se faz ao caminhar. Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma criança com TDAH, ou com problemas de aprendizagem utiliza a fala para depreciá-la pedindo que fique quieta, que pare de fazer bagunça, porque assim não consegue dar aula, a criança poderá desenvolver uma auto depreciação e acreditar que não é capaz de aprender. Mas, se o professor utilizar a linguagem de forma afetuosa, pedindo que a criança lhe ajude nas aulas, solicitando que a mesma planeje juntamente com os colegas, ela irá desenvolver a fala egocêntrica, que se internalizará aos poucos, regulando sua conduta. (BRITO, 2001, p.31).

Muitas crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita mostram facilidade no desenho e pintura, cabe ao professor fazer uso dessa habilidade a seu favor. Transmitir informação através das Artes desperta no aluno outras vias de conhecimento, sendo possível à criança perceber o mundo de outras maneiras. É fundamental que o professor se dedique a trabalhar atividades diferenciadas para que a criança passe a perceber o sentido do que se está sendo ensinado.

Ao perceber as dificuldades, é necessário que haja um diálogo entre a escola e a família que culmine no atendimento de um especialista na área, o psicopedagogo. De acordo com (Sampaio, 2011), o atendimento de um especialista realizado deve ser:

- Individual e freqüente;
- Deve-se usar material estimulante e interessante;
- Ao usar jogos e brinquedos, empregar também os que contenham letras e palavras;
- Trabalhar com rimas. Brincar com palavras;
- Reforçar a aprendizagem visual com o uso de letras em alto relevo, em diferentes texturas e cores;
- Iniciar leituras muito simples com livros atrativos, aumentando conforme o ritmo da

criança;

- Não forçar quando a criança não estiver disposta a fazer a lição,
- Trabalhar música, textura, pintura;
- Sempre utilizar o concreto, seja em leitura e escrita seja em Matemática;
- Colocar a criança em contato com o meio ambiente para que possa ter noções de

Geografia.

Vale lembrar, que antes de qualquer intervenção é preciso saber a origem do problema, para isso, o psicopedagogo precisa fazer uso de algumas táticas para se chegar a essas respostas, pois se fizer perguntas diretas pode ser que a criança emudeça e não seja possível detectar as raízes dessas dificuldades. A atuação pode ser feita baseada em faz-de-conta, em que o profissional convidará a criança a brincar usando o ambiente doméstico como cenário. Assim, caso haja alguma perturbação, medo, receio proveniente do ambiente familiar, na maioria das vezes se refletem na brincadeira.

Tanto o trabalho do professor quanto do psicopedagogo, é um trabalho gradativo e pode-se dizer impossível sem a participação da família.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, buscou-se discutir, sob a luz das ponderações de vários autores, como a relação da família para com os filhos pode interferir no processo de aprendizagem, trazendo à tona algumas dificuldades neste processo reinteirando-as quando já detectadas.

Este trabalho veio contribuir para uma melhor compreensão no que diz respeito ao papel da família diante das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças, além de auxiliar no exercício da profissão como psicopedagoga.

Baseado nas opiniões de vários autores, concluímos que a presença física e afetiva da família é de suma importância para o desenvolvimento intelectual das crianças, pois se sentem seguras e capazes de lidar com os problemas e empecilhos que surgem durante a infância. Na ausência da família, a criança pode adquirir problemas devido às perdas, ausências, conflitos relacionados ao ambiente doméstico.

Segundo Bowlly (2002), as experiências emocionais em estágios precoces da vida mental podem produzir efeitos vitais e duradouros. Continua dizendo que quando uma criança é privada dos cuidados maternos – ou quem desempenha essa função – o seu desenvolvimento é quase sempre comprometida física, intelectual e socialmente.

Para Scoz (1994), não há dúvida de que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos.

Palavras de Fernández (1990) complementam essa afirmação:

A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. (FERNÁNDEZ, 1990).

Em síntese, com esse trabalho acreditamos termos contribuído para a construção de outras pesquisas além de auxiliar o trabalho de professores e psicopedagogos que buscam opiniões sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano de. **A criança na família e na sociedade**. Petrópolis, Vozes, 1985.

BALTAZAR, José Antônio. Et Al. **Família e escola: um espaço interativo e de conflitos**. São Paulo: Arte e Ciência. 2006.

BRITO. Teca. A. Koelbutter educador: **O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peuípolis, 2001.

BOWLLY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CHAMAT, L.S.J. **Técnicas de Intervenção Pedagógica para dificuldades e problemas de aprendizagem**; 1ª Ed-São Paulo: Vetor, 2008.

**Família**: Acesso 30 jul. 2014. Disponível em: <[pt.wikipedia.org/wiki/wikipedia](http://pt.wikipedia.org/wiki/wikipedia)>.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

KALOUSTIAN, M.S. **Família brasileira, a base de tudo/**. -9-ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unicef, 2010.

LÓPEZ, I. Sarramona. **Educação na família e na escola: O que é como se faz**. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

MUNOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA,E.: CARBALLO, G. PESTUN, M. S. V. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem In: Orgs CARBALLO, V. SIMON, M.A. **Manual de Psicologia clinica infantil e do adolescente. Transtornos específicos**. Livraria Santos Editora, 2005.

MACKENZIE. Universidade Presbiteriana. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie**, -3ed- São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

SMIHT, Corine. Strick, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001

SAMPAIO, SIMAIA, **Dificuldades de Aprendizagem: psicopedagogia na relação sujeito, família e escola/** Simaia Sampaio. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

SCOZ. B **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem: Vozes**, 1994.

TIBA, Içami; **Educação Familiar: Presente e Futuro/** Içami Tiba. São Paulo:Integrare Editora, 2004.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.



ZAGURY. Tânia. **Limites sem Trauma, Construindo cidadãos**. 49.ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2009.

# BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA

## BENEFITS OF USING MUSIC IN THE CLASSROOM



### ELILMA MARQUES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil na prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem, analisa o papel da música na educação, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo como interação e autoestima. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. Enfim, a música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem; Socialização; Desenvolvimento; Percepção.

### ABSTRACT

This article presents the importance of music in the teaching-learning process, analyzes the role

of music in education, its application and its benefits in the development of the individual, such as interaction and self-esteem. To a greater or lesser extent, music is in the lives of human beings; it arouses emotions and feelings according to their ability to assimilate it. In short, music in everyday school life can not only help children to learn, but also in the case of children who have problems with relationships or inhibition, for which it is necessary to combine music and movement. Among the artistic languages, music is one of the most accessible and present in students' daily lives. The school, however, has a very important role to play in bringing children into contact with this type of cultural expression. It is up to the school to ensure that children become aware of the elements that make up the musical language.

**KEYWORDS:** Learning; Socialization; Development; Perception.

## **INTRODUÇÃO**

Por meio deste trabalho de conclusão de curso temos como objetivo apresentar a importância da música e da musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. O tema fala ainda sobre o papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo.

A musicalização abrange aspectos importantes com objetivos educacionais, e é uma ferramenta que auxilia o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige alegria, emoção, comprometimento, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre as pessoas. Neste contexto, a utilização desta ferramenta visa aprofundar o conceito de música na aprendizagem, como processo de transformações e mudanças muito importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado, para termos ciência de que vamos lidar com indivíduos diferentes que merecem todo o nosso respeito e dedicação, em busca do melhor que a educação puder proporcionar. As argumentações aqui apresentadas farão acrescentar saberes importantes que se misturam e se complementam, no entendimento de que a educação sem alegria é sem graça e sem vida. Educar é uma tarefa que tem que ser vivenciada com beleza e prazer.

## **A INSERÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM**

### **O QUE É MÚSICA?**

Segundo Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam

usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. Existem inúmeras definições para a música, mas de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, à medida que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas. Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”.

Na Grécia Clássica, o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Por outro lado, do surgimento da música existem várias hipóteses e diferentes autores defendem a seu modo, uns falam que por meio dos cantos dos pássaros, ou do uso de instrumentos rústicos, tambores e algumas outras hipóteses como dos movimentos rítmicos do corpo humano. Desta maneira muitos fatos sobre a música e sobre o seu surgimento até hoje ainda são pesquisados e existem ainda diversas definições para a música, mas de modo geral a música é considerada como arte e ciência.

Portanto o seu significado define sua importância no processo ensino aprendizagem. Desta forma, é interessante unir esses dois pontos de ciência e arte e com criatividade, empenho, conhecimento, recursos, didática, boas metodologias e práticas voltadas para os saberes, a para auxiliar na aprendizagem do aluno, a música se torna um fator essencial nesse sentido e um agente positivo.

## **A MUSICALIZAÇÃO COMO FORMA LÚDICA DE APRENDIZAGEM**

Segundo Bréscia (2003) a musicalização significa desenvolver o senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música. O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81). Para despertarmos a musicalização na criança, é necessário apresentar a música em sua própria linguagem, ou seja, por meio de momentos e atividade lúdicas. Unindo o mundo da música e as magias da ludicidade criarão um universo cheio

de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Por outro lado, Brito (2003) afirma que os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles. Entretanto, afirma também que na pré-escola a criança ainda não tem capacidade de concentrar-se para ouvir a música, por isso é necessário que a apresentação da música seja feita de forma lúdica, isto é, por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando sua participação.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança na música. A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos sons e aptidões, por isso se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula. É interessante verificarmos a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Por meio dessa coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitam os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93). Pensando, assim, percebe-se que a musicalização contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o ambiente escolar mais alegre e conseqüentemente mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças. A musicalização na sala de aula também é usada como forma de relaxar os alunos depois de atividades físicas, ou para acalmá-los diante da tensão de novas e diferentes atividades, além de ser um importante recurso didático.

Pretende-se mostrar nesse contexto, que atualmente algumas escolas trabalham música dentro das salas de aula, muitas vezes sem considerar seus vários aspectos como o emocional, o físico, a leitura e a escrita. Para tanto, os profissionais que fazem parte deste contexto consideram mais o aspecto lúdico, do que o conjunto de fatores que precisam ser observados. Portanto, é importante que isso seja mudado para que assim os alunos sintam mais interesse pela música e aprendam com mais facilidade. Desta forma, é preciso que as escolas e seus profissionais busquem recursos que tornem mais prazeroso o aprender, e assim se encorajem cada vez mais.

A música sempre esteve presente na vida das pessoas, seja em forma de letras simples desde a infância, ou cantaroladas e até pelos cantos dos pássaros. Os sons podem ser ouvidos de

várias formas e cada qual interpreta do seu modo e a sua maneira. De acordo com Macedo (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical nas pessoas e contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física do aluno. Para tanto a música deve estar associada a todos os outros tipos de arte, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento de todos e facilitando o processo ensino-aprendizagem, desta maneira adaptar esse conjunto a realidade dos alunos é primordial. Por outro lado, também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência depende de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar 16 nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos. Desta forma, a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia (MACEDO,2005).

A música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portando nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar. Segundo Macedo (2005, p.10): [...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa à outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era antes dessa apreensão. Desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, inclui, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo de existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Na dimensão lúdica temos o hábito de classificar os jogos e brincadeiras, ou musicalização na aprendizagem, sejam por seus conteúdos, materiais, preferências ou estruturas. Nesse capítulo, a ideia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica.



Antes disso, talvez, seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em conceitos (que nos permitam fazer observações, ajustamentos e avaliações não conceituais). Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes, elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é que ainda não se realizou completamente. O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento. Favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: Macedo (2005), “terem prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades ou disporem delas, possuírem dimensão simbólica e, expressarem-se de modo construtivo ou relacional”.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença maior ou menor do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens. Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

## **A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A música tem um importante papel no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar. Segundo Brécia (2003), no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela estimula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado. A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível. A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música sua utilização no aprendizado de novas línguas pode ser bem-sucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal). O uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da

língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995). Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no 1º ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabilizam aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos, em uma atividade espontânea e imaginativa, porque a música desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e madurece também algumas capacidades de socialização por meio dessa interação. Conforme o artigo “A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais” (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequena, e que ela seja inserida no currículo escolar. No ato de cantar as crianças fazem sinais, gestos e representam a letra da música.

Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais. Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores. De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.

Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas. Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói. Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela atividade.

Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão. Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias. Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação – recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por

meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento; Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu próprio nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia a dia. O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49). Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação específica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um 21 contínuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música. Sensibilizar em relação às questões referente à música; Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói; Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.66).

Ao entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano como físico, mental, social, emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido os educadores devem sensibilizar e despertar para as possibilidades da música como bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções. Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula.

Diz o documento: A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56). Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).

Conforme Kishimoto (1999, p.35): 22 [...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que

desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

## **A MÚSICA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Segundo Mársico (1982), as crianças de zero a seis anos recebem crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contextos sociais diversos não só a família, mas também as creches e as pré-escolas necessitam de investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu modo de ser e de desenvolver. Sua vibrante capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, porém, revela um mundo que os educadores muitas vezes menosprezam, por estarem ocupados em garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

“Nas experiências musicais a interação contínua entre a diferenciação e a integração leva a uma compreensão cada vez mais aprofundada dos textos musicais em estudo” (MÁRSICO, 1982, p.26). De modo geral, a criança inicia esta etapa apresentando um desenvolvimento limitado de linguagem e da habilidade da fala. Entretanto, aos 5 anos seu vocabulário já está bem aumentado e a maior parte das dificuldades de articulação está superada. Naturalmente a entrada para a escola (jardim de infância) promove um rápido crescimento da linguagem e da habilidade da fala.

Quanto ao sistema muscular, os músculos maiores estão mais desenvolvidos do que os menores. A criança tem necessidades de atividade física constante e sua lateralidade deve estabelecer-se neste período. A atenção é relativamente curta a princípio. A fixação da atenção vai depender do interesse e da atividade que se lhe propõe. A criança comumente se mostra ativa e afetuosa, mas é por vezes agressiva quando contrariada. Algumas são tímidas e encontram dificuldades para expressar ideias e sentimentos. São muito egocêntricas e individualistas.

Quando em grupo, a comunicação entre elas fica num plano rudimentar e ligam-se mais a ações materiais. Assim como os jardins de infância foram criados para preparar a criança para receber melhor e mais adequadamente o ensino primário, também a educação musical de uma criança deve ser precedida de atividades que desenvolvam nela o senso do ritmo musical, a audição (no seu nível sensorial e rítmico - melódico), de modo a aguçar-lhe a sensibilidade auditiva e memória com elementos musicais elementares e necessários ao desenvolvimento da musicalidade.

Musicalizar a criança nada mais é do que despertar-lhe a expressão espontânea e as potencialidades latentes (MÁRSICO, 1982, p.39). A música pode e deve entrar como uma educação não formal, valorizando e facilitando o ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados.

Auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. Favorece o bem-estar das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. A música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio. Dada a importância que a música assume para o homem, ouvir e fazer música passou a ser para as pessoas uma possibilidade capaz de proporcionar a alegria da realização pessoal, o enriquecimento de seu mundo interior, uma nova forma de comunicação. Gainza (1988), nos mostra que não são somente as crianças que devem ser educadas e que a educação precisa continuar durante toda a vida. Porém, quando não temos mais o interesse em aprender, não sentimos ânimo, é sinal de que nossa alegria e plenitude estão se esgotando, nossa força vital está sumindo. E a música é um fator chave que nos ajudará nesse processo de conservação para mantermos viva nossa curiosidade pelo saber e para o nosso constante desenvolvimento.

De acordo com Gainza (1988), atualmente a Pedagogia é marcada pelo crescente amadurecimento dos conhecimentos psicológicos. E o ensino por meio da música é um fator muito relevante nesse sentido, e que é utilizada também como forma de motivação tanto no processo cognitivo, como também nos processos de crescimento psicológicos dos alunos e despertando a atenção dos educadores para a importância da educação musical e musicoterapia.

A educação musical tem como um de seus objetivos estimular o aluno e fazer com que melhore sua atenção e sua concentração. E orientar o aluno nesse processo e assim aumentar a qualidade e a quantidade de seus alimentos musicais. Para Piaget (apud GAINZA, 1988, p.28): [...] o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental de criança. Toda conduta supõe a existência de instrumentos, ou seja, de uma técnica (os aspectos motores e intelectuais); mas também toda conduta implica em certas ativações e metas valiosas: trata-se dos sentimentos, e assim, afetividade e a inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. Para Gainza (1988) por meio da educação musical os fatores são vários que podem ser observados, como a sensibilidade, a afetividade, a personalidade, o desenvolvimento pessoal, a capacidade motora e mental, a imaginação etc. Características positivas e negativas, mas que fazem parte do desenvolvimento do aluno e permite ao professor a análise do aluno com uma série de traços que indicam a personalidade básica de cada um. E assim mediante essas diversidades o professor crie possibilidades que contribua para o crescimento do aluno e explore o que ele tem de melhor, para seu desenvolvimento. Toda atividade musical é uma atividade a qual o indivíduo se mostra, e permite, portanto, que o observador treinado, o observe e perceba seus aspectos positivos e negativos, seus bloqueios, seus conflitos, suas dificuldades etc.

E essa percepção é fundamental para que se consiga ensinar os alunos no mesmo nível e para que compreenda a capacidade de cada um, e a partir desse conhecimento e dessas informações o professor vai organizar sua estratégia, seus métodos e seu projeto para criar os melhores meios de desenvolvê-los, e então atingir seu objetivo na resolução dos problemas (GAINZA, 1988). Contudo, o comportamento dos alunos principalmente na sua forma de aprender muito tem a ver com suas experiências vividas e como esse aluno está psicologicamente e emocionalmente. Assim cada indivíduo é único e cada um tem sua forma de aprender. Por isso muitas vezes uns rendem mais que outros.

A desatenção em relação à formação musical no Brasil ainda é constante e causa a preocupação



dos professores e dos poderes públicos. Portanto, regredimos muito nesse sentido, posto que, não há a valorização da música no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas. Neste sentido, é visível que medidas precisam ser tomadas e que se dê mais importância nesse processo, que haja mais valorização e reconhecimento do efeito que a música traz para aprendizagem do aluno e que assim não seja privilégio somente de poucos, mas sim da maioria. Gainza (1988) informa que através da música estimula-se a familiarização, e faz com que os alunos aprendam e passem a gostar de boa música, a cantar, buscar novos conhecimentos e práticas como tocar instrumentos, ler partituras simples e uma aprendizagem paralela que por muitas vezes possam lhes trazer grandes benefícios como melhor integração, socialização, autoconhecimento, melhor linguagem e grandes mudanças pessoais, emocionais, motoras, psicológicas e que também possa contribuir para que os alunos se respeitem mais e convivam melhor com suas diferenças e adversidades. Para tanto, a importância que a música teve historicamente foi deixada para trás, enfim, reduzidos e desativados.

A música nas escolas virou sinônimo de folclore, barulho e música barata não se reconhecendo seu verdadeiro valor e significado. Desta maneira se entende que a musicalização tem grande efeito de melhora na educação, para tanto existe então a necessidade de uma mudança rápida que traga benefícios na aprendizagem dos alunos e melhores condições de trabalho para os professores (GAINZA, 1988).

Desta forma, que haja mudanças e transformações nesse contexto e assim importantes consequências para o futuro dos alunos num geral, e que se criem ações preventivas para que se desenvolvam. Desta maneira, também a música contribui para o resgate da autoestima das pessoas, embute valores, e traz impactos positivos principalmente nas comunidades de risco social, e em especial entre adolescentes com grau de violência e agressividade em seu cotidiano.

Agindo assim através do ensino pela música todos contribuíram para transformar a realidade desses alunos. Gainza (1988), nos mostra que é preciso maior informação e esclarecimento da necessidade do ensino com o auxílio da música para pais e professores, para que através dessa compreensão possam contribuir com entusiasmo em suas funções. É visível a falta de projetos com objetivos claros nas escolas que priorize a musicalização no ensino-aprendizagem e que seja bem conduzido e forneça meios e métodos para professores preparados ou não.

Assim sendo, que a música contribua para uma melhor formação, preparação e motivação dos professores, pais, alunos e todos os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar, e assim atinjam seus objetivos, e forneçam uma educação de qualidade. Para tanto que percebam a importância da educação musical e construam seu conhecimento num geral, e que todos construam formas de desenvolvimento de aulas proveitosas, que aprendam a apreciar a música, e extrair o que de melhor ela tem a oferecer para o ensino (GAINZA, 1988). Portanto mesmo com tantas mudanças, novas tecnologias, informações e fontes disponíveis, a música continua tendo um papel fundamental na aprendizagem. A música ajuda também como fonte de observação do professor para que ele crie meios avaliativos mais justos, com maior igualdade e respeito às condições de cada um. 27 Desta maneira, a interação dos alunos com a música mostra como vivem, como pensam e como reagem diante das situações vividas diariamente, muitas são as riquezas de informações, e cabe ao professor saber o que fazer com elas, e como usá-las da melhor forma possível. E assim o professor faça dessas informações fonte de inspiração para contribuição do aprendizado do aluno,



e do seu crescimento pessoal e profissional.

Conforme Netto (apud BRÉSCIA, 2003), é imperioso “alfabetizar” musicalmente todos os brasileiros. Todas as nossas crianças, todos os nossos adolescentes, têm o direito de aprender a cantar, a tocar, a ler partituras, a apreciar a boa música de todos os tipos, clássica e não clássica, a compartilhar com os demais as experiências musicais, a ser mais feliz graças ao domínio pessoal da arte maravilhosa dos sons. Assim sendo que traga progresso também nesse sentido, o Brasil é um país rico culturalmente, mais pouco se conhece dessas diferenças culturais, e a música serve de mediadora e incentivadora, nesse sentido, se criam meios mais fáceis de serem explorados e compreendidos com mais simplicidade e melhor entendimento. Enfim, a importância da música se dá também por meio da vivência do aluno, além de permitir que o aluno crie, aprecie e escute novas ideias, propostas e amplie seu conhecimento musical convivendo com diversos gêneros, elementos e tecnologias. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

“A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais”. Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. 28 A música já é um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou uni docentes. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

Cabe aos educadores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental. Para Gardner (1995, p.21), as inteligências múltiplas sugerem que existe um conjunto de habilidades, que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. Gardner destaca, ainda, que as inteligências fazem parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. Gardner (1995), em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar desse tema apresentado, musicalização na aprendizagem, foi possível observar as profundas mudanças que podem ajudar a desenvolver uma nova percepção sobre a relação da educação no contexto escolar. Cujo objetivo foi completar o conhecimento utilizado a música como recurso importante, que atua nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo. Atualizando para novos padrões de inserção da cultura, junto às atividades pedagógicas de forma organizada e respeitando o desenvolvimento dessas competências para a formação dos cidadãos.

Este é um material riquíssimo que proporcionou-nos, não apenas saberes necessários à prática docente, como também propôs uma educação que deva ser vivenciada, visando ao mesmo tempo desabrochar para desenvolver melhor as aptidões e capacidades mostrando que há esperanças e possibilidades de mudanças, daquilo que necessite de mudança. Pois a educação é um meio de desenvolvimento social. O contato com a música é imprescindível desde os primeiros anos da educação infantil.

A partir do 1º ano do ensino fundamental, no entanto, é possível propor que as crianças comecem a compreender a música enquanto linguagem dotada de sentido. A música tem que ser entendida como linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la.

Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Percebe-se, a partir deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a práxis musicalização. Pois, só assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Físico, mental, social. As atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: memória, coordenação motora, socialização. Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que o aluno se destaque e trabalhe as outras inteligências ou pelo menos uma delas. Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade nos dias de hoje, se torna cada vez mais necessária a ludicidade no ambiente educacional de nossos alunos, pois ela é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante.

Com isso, podemos dizer que as crianças estarão bem-preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolverem situações problemas. De fato, a associação da música, enquanto atividade lúdica, com os outros recursos dos quais dispõem o educador, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando através do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza. E este material foi um instrumento útil para ajudar a entender o processo de desenvolvimento da educação.

## REFERÊNCIAS

Secretaria da Educação Fundamental. **Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol.: III.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 21 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992. GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Novimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 40

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982. REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural na Educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

# DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2007); Pós-graduada em Arte Educação pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Pós-graduada Ludopedagogia pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil, no CEI Jardim Vila Carrão, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

A documentação pedagógica já foi um diferencial nas escolas, hoje é uma necessidade para qualquer instituição que tem como objetivo principal o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É a partir do registro que é possível ter mais propriedade na hora de observar as crianças em exercício de suas atividades, de pensar sobre a prática enquanto educador e de construir uma proposta pedagógica cada vez mais confiável. A documentação pedagógica funciona como uma memória, e todas as vezes que for necessário revisitar o passado como, por exemplo, a lembrança de eventos, de avanços das atividades dos alunos, de boas intervenções, basta recorrer ao arquivo da documentação pedagógica, que os detalhes do registro serão fontes riquíssimas de boas lembranças, o que facilitará toda ação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Documentação Pedagógica; Prática de Ensino; Registro.

### ABSTRACT

Pedagogical documentation was once a differential in schools, but today it is a necessity for any institution whose main objective is the development and learning of students. It is by keeping records

that it is possible to have more control when observing children carrying out their activities, to think about practice as an educator and to build an increasingly reliable pedagogical proposal. Pedagogical documentation works like a memory, and every time you need to revisit the past, for example, to remember events, progress in student activities, good interventions, you just have to turn to the pedagogical documentation archive, and the details of the record will be extremely rich sources of good memories, which will facilitate all pedagogical action.

**KEYWORDS:** Pedagogical Documentation; Teaching Practice; Registration.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa na vida das crianças em que experimentam o primeiro contato com uma instituição educacional, e precisa ser um lugar e um tempo capazes de privilegiar a intencionalidade e sistematização do trabalho.

Graças a uma nova compreensão da infância, ela agora inclui uma nova visão para educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Dependendo da escola, e, portanto, da atuação do professor, a responsabilidade se torna ainda maior porque se baseia no conhecimento de suas reflexões e ações que serão desenvolvidas em forma de intervenções. Isto exige que os professores: observem, selecionem, determinem, organizem, reflitam sobre a implementação de processos de trabalho:

O professor precisa se colocar e fundamentar-se em realizar análises críticas contínuas da prática;

Utilizar o processo de registro como guia para reestruturação instrucional;

Envolver-se no diálogo e na reflexão para aprofundar sua compreensão e de seus alunos

Estar em constante aprendizagem e se desenvolvendo; reconhecendo-se como um intelectual da prática; e, finalmente, com base na compreensão da complexidade do processo educacional e seu significado no processo de humanização das crianças que é intervir.

Teoria e prática constituem uma unidade interdependente, que gera reciprocidade e partilha, bem como compromisso do professor na superação das dificuldades que se interpõem na consecução do trabalho pedagógico.

## O QUE É DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

A documentação pedagógica na educação infantil é um processo sistemático de registro e análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola. É um conjunto de registros escritos, fotos, vídeos e outros materiais que ajudam os professores a compreender melhor o progresso das crianças em direção aos objetivos educacionais e instrucionais.

Os documentos didáticos são uma ferramenta importante para que os professores reflitam sobre sua prática e os processos de aprendizagem das crianças e compartilhem informações e conhecimentos com os pais e demais profissionais envolvidos na educação infantil. Por meio da documentação pedagógica, as competências e os interesses das crianças podem ser identificados, bem como os seus desafios e necessidades, e as atividades e estratégias pedagógicas podem ser adaptadas para melhor servir cada uma delas.

Além disso, a documentação pedagógica também ajuda a construir a história do processo educativo, registrando momentos importantes, projetos desenvolvidos e conquistas das crianças ao longo do tempo. Isto ajuda a valorizar o trabalho dos professores e a envolver os pais no processo de aprendizagem dos seus filhos, criando uma comunidade de aprendizagem mais colaborativa e participativa.

Não há um único modelo de documentação pedagógica. Há alguns autores que se debruçaram sobre o tema e escreveram sobre a importância da documentação pedagógica e sugerem alguns passos que facilitam a vida do educador, da coordenação pedagógica e de toda escola. O melhor de tudo isso é que o beneficiário de todas essas ações são os alunos.

Para Gandini e Goldhaber (2002), a documentação pedagógica é: [...]

Um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender. (GANDINI e GOLDBER, 2002, p.150).

A documentação pedagógica não nasce do dia para noite, e não basta apenas a dedicação do educador. É claro que o educador será um norteador do instrumento, porém, as crianças são os autores dos fazeres infantis que estarão registrados em forma de desenhos, fotografias, vídeos, palavras, impressões, objetos, e tantas outras formas de registrar o presente para melhorar o futuro.

Não há uma fórmula específica de elaboração contendo toda a sua estrutura ou forma, mas é indispensável que nela conste o que as crianças fizeram, falaram e seus comportamentos relevantes para análise e trabalho. Quem também pode ficar responsável pela documentação pedagógica são os próprios alunos. Seja como for, esse é um documento importante e deve ser feito e pensado com igual responsabilidade.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTAIS**

Entendemos por saberes pedagógicos, como sendo aqueles produzidos, não apenas transmitidos, nas instituições de formação profissional, objetos de saber da prática docente e que fornecem algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente está vinculado à “natureza social” dos professores.



Portanto, o saber docente está ligado à situação de trabalho com os seres humanos, um saber ancorado na tarefa complexa de ensinar, está situado a um espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade. Por se tratar de saberes produzidos por professores em sua formação inicial por meio da prática docente, os saberes docentes, conforme nos relatam Altet (2001) e Tardif (2002), são provenientes do planejamento, organização, elaboração cognitiva da aula e pela experiência adquirida nas interações professor-aluno.

Esses saberes são também temporais, assim, são saberes abertos a incorporarem experiências novas, conhecimentos construídos e adquiridos a partir de um remodelamento em função das mudanças das práticas.

Para os futuros professores a possibilidade de sucesso ou insucesso do processo pedagógico permanece, sempre que possível, em função da atenção que se possa “despertar” no aluno (expressão corporal, gestos, linguagem utilizada, disciplina e respostas imediatas às perguntas dos alunos), sendo os demais aspectos apenas complementares da ação pedagógica. Assim mesmo, um outro aspecto que perpassou as falas dos sujeitos participantes, e que requer um estudo mais aprofundado, esteve centrado na influência das condições institucionais da escola para o exercício da profissão docente e para o desenvolvimento profissional.

Entretanto, diante da necessidade de aprender, há a dificuldade de aprender, que vem associada a sentimentos fortes de incapacidade, sensações de angústia e baixa autoestima. Não descartamos a vontade de não aprender também. Desejo inconsciente, mas traz consigo sentimentos de medo e vergonha de crescer, de desenvolver-se, de amadurecer, de enfrentar um mundo tão dinâmico e exigente.

Diante das ideias e opiniões percebe-se que a prática educativa deve ser vista como parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos determinados por interesse antagônicos das classes sociais.

No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa. Estão presentes interesses de toda ordem sociais, políticas, econômicas, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores. O reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação das relações de poder. Portanto, não existe neutralidade na prática educativa.

Nesse sentido, as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram, Não é estática, imutável, estabelecida para sempre. É histórico e é um processo que se constituem em ações humanas na vida social.

## **FUNÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

A documentação pedagógica serve como uma memória institucional para ser acessada e trabalhada sempre que necessário.

Além disso, ela também é utilizada como instrumento de pesquisa, isto é, ela sustenta processos de autoanálise e de pesquisa sobre o estilo e filosofia educativa e o processo da criança

como um todo.

Já que ela possibilita a análise, ela também baliza a reconstrução e a reprojeção do percurso didático-educativo utilizado em âmbito educacional.

A documentação pedagógica também propicia o fortalecimento da relação educador-aluno. Elaborar em conjunto, lembrar os momentos e reconstruir tais experiências é importante para fortalecer as vinculações (grupo) e até trabalhar em suas próprias identidades (individuais), sejam aquelas em construção ou aquelas que têm raízes.

Para Mendonça (2009) as ações essenciais do processo de documentação pedagógica são: observar, registrar e refletir.

Quando o fato de registrar não é mera burocracia, um fazer para cumprir ordens ou determinação, ele é uma ferramenta propícia para ser utilizada pelo educador com boas intervenções, com estratégias pontuais, entendendo o grupo, mas enxergando as necessidades de cada aluno individualmente.

Ainda segundo Mendonça (2009) quando a escola oferece respaldo aos professores para um trabalho pautado na humanização e respeita a herança cultural do seu entorno, é possível afirmar que:

O ambiente constitui um espaço educativo ao favorecer ações e interações que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento;

Os diferentes espaços organizados em sala de aula favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças, liberando as professoras para, com mais facilidade, observar e registrar as realizações infantis;

As atividades realizadas pelas crianças transformam-se em documentação pedagógica nas mãos das professoras;

O acompanhamento das produções infantis pelas professoras, em seu compromisso com a documentação, permite uma regulação em tempo real das aprendizagens e do desenvolvimento almejados;

Os professores documentam o dia-a-dia e o significativo que nele se dá, para repensarem e recompor o seu trabalho. (MENDONÇA, 2009, p.125).

## **A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA É FEITA POR QUEM E PRA QUEM?**

A criança pode fazer parte da documentação pedagógica como protagonista e como participante. Uma criança pode fotografar e ser fotografada ao mesmo tempo! Ser uma criança livre é libertador!

Ter uma postura respeitosa com as crianças, ainda é algo novo, historicamente não era assim. As ordens sempre eram hierarquizadas, os adultos ditavam as regras e as crianças apenas reproduziam.

Respeitar as culturas infantis exige sensibilidade e empatia, pois precisamos pensar e planejar uma escola delas e para elas. As crianças aprendem o tempo todo: sozinhas, com o professor, com seus pares, com seus familiares, com os materiais ofertados, e com os espaços planejados.

Luciana Ostetto, em seu livro “Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica” diz

que é um grande desafio para todos os docentes perceber a criança como centro do processo e estabelecer relações horizontais com ela.

O registro é um instrumento da prática educativa para o professor rever e revisitar sua prática diária, sim, sem dúvidas, mas é também para as crianças se olharem, se perceberem como protagonistas de suas ações. Elas precisam revisitar e enxergar aquilo que fizeram, no sentido de continuidade e respeito.

Paulo Freire já dizia: " as escolas precisam arquitetar espaços visíveis para as famílias enxergarem os vividos e as produções das crianças, como painéis, fotografias, vídeos no hall de entrada, entre outras possibilidades".

Fica claro que a documentação pedagógica não é somente para o professor, muito menos para ficar arquivado nos armários das escolas cheios de poeira.

A documentação pedagógica é para o educador fazer uma autoanálise do seu trabalho e, assim, levantar propostas e interesses para sequências didáticas;

Para as crianças relembrem suas trajetórias e serem convidadas a continuar nesse processo de desenvolvimento;

Direcionar as famílias que tomam o lugar de espectadoras e podem apreciar o registro da evolução de suas crianças;

Orientar a equipe pedagógica destacando pontos significativos para ampliar conhecimentos a partir disso;

Trazer a comunidade para dentro da escola com objetivo que possa desfrutar de exposições, eventos e mostras que derrubam os muros que cercam as escolas.

[...] os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar" (RINALDI 2012, p.129).

A documentação pedagógica já faz parte da prática diária de muitos educadores, fato que o olhar da comunidade e de pais para com os Centros de Educação Infantil tem mudado significativamente. Os pais se sentem respeitados e acolhidos nos locais que seus filhos passam a maior parte do dia. Isso transmite segurança e aproxima as famílias das escolas.

Kramer (2002) enxerga os recursos digitais como um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Segundo a autora, as crianças têm a oportunidade de ver e rever o que registraram.

As filmagens e imagens facilitam as descrições, interpretações e análises, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos, inspirando a reflexão sobre o acontecido.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui os recursos digitais, as redes sociais, os blogs e os grupos de WhatsApp, em que são possíveis os compartilhamentos de imagens e vídeos, estão cada vez mais frequentes no dia a dia da escola, tornando-se um instrumento que oportuniza às famílias e à sociedade em geral a visibilidade do trabalho realizado nas instituições de ensino,

principalmente nas Escolas de Educação Infantil. É uma nova forma das famílias acompanharem em tempo real a rotina dos seus filhos, assim como estarem presentes, ainda que virtualmente, num passeio, numa exposição, e até mesmo participar das reuniões de pais, que outrora, era oferecida apenas de modo presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as ideias abordadas nesse artigo podemos observar que a documentação pedagógica é tanto argumentação como narração e explicação de processos, situações e experiências.

É uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo. A documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência e contribui para a aprendizagem da criança e para o aperfeiçoamento e formação do professor a partir do momento que ele se coloca a disposição de observar, registrar, refletir e tentar compreender como funciona o pensamento infantil para construir uma prática que de fato seja uma intervenção de qualidade e faça com que a criança amplie sua visão de mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. **“Duas reflexões sobre a documentação”**. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MENDONÇA, C. N. de. **Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. Tese de doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

# A APRENDIZAGEM E OS NOVOS DOCENTES

## LEARNING AND NEW TEACHERS



### IRENE DE MATOS APARECIDO

Formação em Magistério pela Escola Luís Eduardo Magalhães BA (1992) Graduada em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014) Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2018) Professor de Educação Infantil –CEI Raio de Sol, CEI Recanto Feliz, CEI Durval Miola.

### RESUMO

Uma grande transformação social vem sendo criada com a nova globalização, pois hoje está havendo uma grande consciência que a formação de novos professores está sendo um desafio para as universidades em relação ao futuro e a aprendizagem do ensino básico que automaticamente está relacionado ao futuro das crianças, jovens e também dos adultos; Essas transformações geram um questionamento com a produção acadêmica e também com um movimento de educadores para uma nova reformulação dos cursos de formação dos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação; Educação; Conhecimento; Docência; Ensino Aprendizagem.

### ABSTRACT

A great social transformation is being created by the new globalization, because today there is a great awareness that the training of new teachers is a challenge for universities in relation to the future and learning of basic education, which is automatically related to the future of children, young people and also adults; These transformations generate a questioning with academic production and also with a movement of educators for a new reformulation of teacher training courses.



**KEYWORDS:** Training; Education; Knowledge; Teaching; Teaching Learning.

## INTRODUÇÃO

Estratégias para o ensino é muito fundamental para que o processo ocorra de maneira correta. O professor recém-saído do curso de Especialização, com certeza não terá domínio sobre essas estratégias necessárias.

Nas universidades encontramos profissionais que acreditam que a maneira da transmissão dos conhecimentos seja mais significativa do que o conteúdo em si, e assim torna-se esse profissional uma pessoa sem competência para o exercício de sua profissão e com isso gera-se uma grande polemica no mundo acadêmico, pois algumas universidades que passam por dificuldades financeiras acabam optando por este profissional, por ele custar mais barato.

O processo ensino-aprendizagem deve, aqui, ser visto de forma separada. No processo de ensino centraliza-se a figura do professor que, por meio de sua formação em docência do ensino superior, deve refletir sobre o referido processo, deve saber o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Dada sua formação precária, muitas vezes, ele só define o que ensinar. Isso é insuficiente para o processo.

Atualmente houve-se muito o assunto relacionado à formação de professores. Segundo a lei, para se lecionar em nível superior o candidato precisa apenas ter um curso de especialização em uma área específica, não precisando uma formação com docência ou uma pratica superior.

As universidades não oferecem uma formação acadêmica na área de didática dependendo da área escolhida pelo graduado, e assim as formações diferem-se umas das outras, pois o graduando da área da educação já tem por finalidade à docência que faz parte de seu curso o que o prepara para a carreira do magistério.

O profissional que não possui a didática educacional em sua grade curricular, ao entrar na sala de aula transmite apenas seus conhecimentos adquiridos, já o profissional com formação educacional, além de transmitir seus conhecimentos adquiridos possui e transmite também suas técnicas, metodologias e avaliações adquiridas, enquanto isso fica em segundo plano com outros profissionais despreparados.

Com profissionais despreparados no ensino superior, as aulas tornam-se basicamente teóricas, com conteúdo estressantes sem significado e descontextualizado. É preciso saber que o processo de ensino-aprendizagem não é somente conteúdo e sim mais do que isso.

## OS NOVOS PROFESSORES E O FUTURO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Uma grande transformação social vem sendo criada com a nova globalização, pois hoje está havendo uma grande consciência que a formação de novos professores está sendo um desafio para

as universidades em relação ao futuro e a aprendizagem do ensino básico que automaticamente está relacionado ao futuro das crianças, jovens e também dos adultos.

Essas transformações geram um questionamento com a produção acadêmica e também com um movimento de educadores para uma nova reformulação dos cursos de formação dos docentes.

A intenção para uma nova reformulação de cursos de formação implica também na política de valorização dos cursos de formação de docentes com uma nova política de valorização para o quadro do magistério que contemple as condições de igualdade, uma sólida formação inicial e continuada.

Em virtude destas importantes modificações, de modo geral, as políticas de formação do profissional da educação básica vêm realizando, em debates na atualidade, uma discussão focada em uma mudança em conjunto, a favor de um novo paradigma concepção do educador.

Esse movimento se trata de uma construção do professor, partindo de suas próprias reflexões sobre suas práticas, afim de que compreenda e melhore suas atividades educativas.

A partir da década de 80, os estudos no campo de formação de professores do Brasil foram centrados na linha da teoria educacional crítica, ocorrendo grande impacto na área pedagógica, momento em que se ultrapassa a visão ingênua de que, por intermédio da escola, é possível mudar a sociedade, anulando várias produções acadêmicas com constante referência à construção de uma nova sociedade, denunciando-se as desigualdades sociais e enfatizando-se o compromisso da educação com a classe trabalhadora.

Nesse período, as pesquisas educacionais mostram que o projeto político, subjacente à proposta dos educadores críticos, tinha como ponto central a análise das relações de classe no capitalismo e a ideia de que uma sociedade mais justa seria alcançada com o fim desse tipo de sociedade.

Essa posição, que tem influência de Gramsci, evidencia a ideia de o professor assumir o papel de dirigente de fato; um intelectual orgânico, que possa articular esse papel de liderança com o campo de conhecimento e com a dimensão política de seu trabalho.

Com isso, a formação do professor deveria estar centrada nesse intelectual consciente de seu papel histórico e comprometida com os interesses da classe trabalhadora, um período em que o pensamento educacional brasileiro era fortemente influenciado pelo marxismo.

Com o tempo, esses referenciais vão incorporando o materialismo dialético e outras teorias do campo das ciências humanas. Gradativamente, as questões estruturais da sociedade vão cedendo lugar a estudos voltados para uma compreensão mais específica da realidade, passando a uma valorização dos aspectos micros sociais, com a ênfase no papel do agente sujeito, o interesse pelas identidades culturais e a desconfiança em relação às categorias objetivas.

As luzes sobre o ator, o agente-sujeito, colocam em destaque a figura desse profissional, focalizando-a sob novos prismas.

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial

(Pé-serviço), ou antes, dela, e por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre o seu ofício.

É neste sentido que aparece a preocupação com o desenvolvimento pessoal do professor, como elemento fundamental na sua formação. Sobre isso, encontra-se, nos estudos organizados a profissão do docente, aliada à sua formação é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: “aqui não se formam apenas profissionais, aqui se produz uma profissão.

Observamos que, no campo da formação de professores, tanto inicial como continuada, têm sido realizadas experiências sobre a importância de se trabalhar o prisma da prática pedagógica, valendo-se do resultado da própria experiência para, a partir da vivência, criar novas relações pedagógicas, visto que os relatos das histórias de vida dos professores servem de referência para se chegar à compreensão do processo de formação e do trabalho que se desenvolve em sala de aula.

Apontaremos algumas questões cujo entendimento consideramos de fundamental importância para se discutir a formação do professor na perspectiva de que se estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual. É necessário, portanto, considerar que:

- A formação do professor começa antes mesmo da sua incursão acadêmica e prossegue por toda a sua atividade profissional, devendo os estudos aliar-se às experiências;

- As atividades acadêmicas e profissionais dos docentes devem estar vinculadas às suas experiências pessoais, no sentido de considerar valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral;

- Deve-se analisar a tensão existente no interior da profissão, relativa à profissionalização e depreciação da categoria, considerando que uma análise mais próxima da realidade tem mostrado existir um movimento tanto em direção à proletarização do profissional, quanto em relação à sua de profissionalização, fatores que não se excluem e mostram-se, com maior força ou intensidade, em momentos diferentes da história educacional dos diferentes países;

- É importante que se trabalhem as categorias de raça e gênero para compreender a dinâmica, a evolução e as características da atividade docente, a abertura desse campo de análise no trabalho docente;

- Deve-se melhor compreender os processos de exclusão presentes na escola;

- É premente analisar os modelos que orientam os cursos de formação de docentes. A análise da estrutura curricular desses cursos permite identificar diferentes concepções a respeito da atividade docente, sendo possível chegar a alguns pressupostos que orientam a organização dos cursos de formação do profissional reflexivo (aquele que pensa na ação), interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação;

- É fundamental discutir como se dá a formação em serviço, ou seja, como o professor é formado ou deformado durante o desempenho de sua atividade profissional. Os estudos sobre o

saber docente, além da observação participante, têm, na história de vida dos professores, uma grande fonte de dados. Incluem, além disso, uma análise sobre a influência da atividade sindical na formação do professor. A análise, nesta perspectiva, pode ampliar a compreensão da relação entre a dimensão política e a dimensão técnica da atividade docente;

- Finalmente, é importante uma apropriação crítica de alguns insights das teorias pós-estruturalistas sobre o poder, o conhecimento e a linguagem. Algumas ideias, nesses campos, ajudam na compreensão da própria constituição do saber docente e da identidade dos professores, como também servem para a desmistificação de algumas visões românticas a esse respeito.

É importante destacar a perspectiva da formação inicial e continuada do professor por meio da atividade de pesquisa, que lhe permitirá ser visto, de fato, como um pesquisador da prática pedagógica, ou seja, pesquisador na ação.

## **A PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

Existe, hoje, um consenso resultante dessa discussão: o reconhecimento de que as universidades precisam repensar seus currículos, suas propostas de formação inicial e continuada, fortalecendo a cultura da pesquisa, a cultura de professor pesquisador, que deve ser entendida como uma demonstração da capacidade das universidades, em especial as públicas, de responderem ao desafio e ao compromisso social de formar de maneira diferenciada. Esses fundamentos reafirmam os objetivos e as finalidades da proposta de pesquisa sobre a temática do professor reflexivo, investigador e/ou pesquisador da sua ação.

Desse modo, a pesquisa pretendeu contribuir na formação continuada de professores para que, por meio da pesquisa da prática/ação, pudessem efetuar o registro de suas atividades docentes, bem como uma reflexão subjacente à ação pedagógica.

Certamente, o contato direto com os professores, nos cursos de extensão e nas aulas ministradas no Curso de Pedagogia, assim como no Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização permitiu-nos observar a necessidade desses professores, seja no conhecimento, seja nos exercícios práticos adotados em sala de aula.

A Universidade carece, urgentemente, do domínio do conhecimento para que a educação possa ser melhor refletida, apressando um novo ritmo de inovação e visando contribuir para dar respostas necessárias à transformação da realidade.

Um universo acadêmico deve ser aquele caracterizado por uma produção própria e coletiva, sistemática e inovadora, podendo ser plural e interdisciplinar.

O desafio de repensar uma nova sistematização do conhecimento demonstra o lado profissional do educador, com qualidade formal e política; deste modo, não se pode considerar professor quem não está comprometido permanentemente com esta reformulação do conhecimento, responsável pela boa qualidade do ensino e da aprendizagem.

Hoje, com a LDB - Lei 9.394, de dezembro de 1996, novas demandas estão postas para a escola e para os profissionais que nela atuam. A legislação, produzida pelo conhecimento e pelo debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para educação básica e, em especial, para o ensino fundamental.

Constata-se que, de acordo com a legislação vigente, a atuação profissional do docente não se restringe somente à sala de aula. Relevante, também, é sua participação no trabalho coletivo da escola, o que se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se, assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como o da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.

Essa nova prática vem a exigir do professor competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. Desse modo, a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério e, conseqüentemente, para as escolas públicas básicas.

## **A PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz mais que pensar certo, que supera o ingênuo, tem que produzir em comunhão com o professor formador.

A contribuição de Freire vem justificar que a leitura e a pesquisa alimentam e enriquecem a prática reflexiva, e esta, por sua vez, ao acontecer, realimenta e organiza o pensar, possibilitando ao professor abandonar práticas lineares e impensadas, buscando incorporar dados necessários a uma atividade dinâmica.

Assim, tanto a reflexão sobre o ensino como a prática pedagógica remetem a questões importantes. Pensar sobre o quê, para quê? Para quem? De que modo? Quando e por quê?

O que se pretende com o questionamento da prática docente é obter uma definição de um ensino de qualidade, em que alunos e professores tornem-se centro do ato educativo e constituam-se grupos e agentes leitores, estimulando a leitura e a escrita, para que sejam veiculadoras da organização e do registro escrito das experiências humanas.

Como ensino de qualidade, quero destacar o ensino calcado na prática, que defino como prática que objetiva a busca constante de mudança na postura do professor, estimulando-o, motivando-o, a saber, pensar, pesquisar, ler e elaborar – uma prática que desafia o professor permanentemente a

desenvolver a sua capacidade de argumentar, de contra-argumento, de questionar e ser questionado, com o propósito de ultrapassar o fazer para o saber fazer e, sobretudo, para refazê-lo.

Uma prática de qualidade que oportunize condições básicas e necessárias para se construir conhecimento, para estimular a capacidade de (ré) construir; portanto, prática alicerçada na pesquisa e está por sua vez, entrelaçando o ler e o escrever a própria prática refletida. A leitura, bem como o enfoque de ler para compreender.

Com os estudos e o trabalho que vêm sendo realizados nas atividades de formação de professores, observei que, à medida que meu conhecimento avançava, verificava-se a importância dessas pesquisas, uma vez que estão oferecendo elementos para ampliar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Pesquisar como no latim, um perquirir, um andar em torno daquilo que se elege como tema, perscrutando, perquirindo, interrogando, buscando aproximações do como esse algo a ser conquistado se dá para além da simples aparência, capturando-o nas suas tensões e possibilidades.

## **O AUXÍLIO DOCENTE NA DEFINIÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Encontrei, na pesquisa-ação, o método qualitativo mais adequado para esclarecer os fundamentos dessa experiência, mesmo porque a pesquisa-ação pode ser utilizada como estratégia pedagógica para auxiliar os professores na definição da aprendizagem, base fundamental de minha inquietação.

O princípio da pesquisa como um imperativo na formação docente propõe questões importantes a respeito da definição dos lócus de preparação desses profissionais reflexivos e/ou pesquisadores. Esse tema tem sido um tanto polêmico nas atuais discussões sobre a formação de professores.

As universidades precisam assumir essa cultura de formação do professor pesquisador como projeto dos cursos. É necessário destacar um posicionamento mais amplo, visando ultrapassar as experiências isoladas, experiências que, no bojo da construção social de um currículo de formação dos profissionais para a escola básica, seja coletiva.

Além disso, é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, oriente-se pelas demandas de sua escola e de seus alunos. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Para melhor nos embasar sobre esses referenciais, foi necessário realizar outras incursões, que julgamos necessárias para a formação de professores reflexivos e pesquisadores. Estão contidas no livro organizado por Giraldi, Fiorentini e Pereira, considerando que contribuem com uma reflexão teórica, tendo por base novos modos de ver e conceber a prática pedagógica, bem como a formação e o desenvolvimento profissional do docente.



Fizemos uma seleção temática das contribuições contidas na obra e encontro, no texto de Lüdke (1993), os estudos centrados no desenvolvimento de projetos de investigação com os Professores do Ensino Fundamental e na forma de o professor pesquisador realizar pesquisa integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão.

Alguns autores têm destacado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas, especialmente, quando realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão.

A dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de sua atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela. (Lüdke, 1993:31).

Sobre esse questionamento, é possível destacar a contribuição dos estudos que abordam sobre essa nova cultura a ser implementada nas universidades não como experiência isolada, mas como experiência que ocorre no coletivo dos professores formadores dos cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa adequadamente aplicável à educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores. Neste contexto, ele traz, como necessária, a formação do professor como pesquisador, movido por uma indagação sistemática. O autor destaca que “a teoria da ação é claramente com provável pela pesquisa na ação”.

Nestes princípios, destacamos a necessidade de se formarem professores conforme os critérios da universidade, sem dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. É necessário que haja uma articulação, entendida aqui como fusão, união, junção, para que a formação docente como pesquisador possa, de fato, ser compreendida como processo de produção do conhecimento esta é a preocupação deste estudo.

Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa. Nesse processo o registro de dados tem papel fundamental.

Propiciamos identificar de maneira objetiva o que a educação atual espera de seus educadores, reflexão e criatividade. Pensar e tomar decisões e ser um professor que desenvolve o saber fazer entre o para que fazer. Automaticamente isso exige uma reflexão do professor sobre o que, como, porque e para que, de forma a garantir situações de aprendizagem aos alunos.

O valor do nosso trabalho, é o argumento que é impossível fazer bem as coisas e que justamente por isso, só podemos aspirar a tentar fazê-las melhor através da competência e da reflexão.

Acreditamos, contudo, e concluímos enfim o nosso trabalho, fixando a reflexão como uma

enorme e importante competência pedagógica, seja aos professores do ensino fundamental, do ensino médio ou ensino superior.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação – Entrevista para Alfredo Veiga-Neto**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Aspectos de um projeto que busca efetivar a integração com os três níveis de ensino**. In: Revista de extensão, Campo Grande, v.1, p.5, 1988.

LINHARES, Célia. **Pesquisas educacionais podem romper com profecias de nascimento?** Memórias e projetos do magistério no Brasil, 1999.

LÜDKE, M. **Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. Ande, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus edi-

torial. São Paulo, 2003.

NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. (Col. Nova Enciclopédia).

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente**. Porto Alegre: 1995

PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

PIMENTA, Selma G. **Docência na universidade: ensino e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. São Paulo, Cortez 1998.

# O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO FAZ DE CONTA



## CHILD DEVELOPMENT AND THE IMPORTANCE OF MAKE-BELIEVE

### IVANETE GOUVEIA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Itacema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. O jogo de faz-de-conta permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a meditação entre o real e o imaginário. Este artigo tem por objetivo demonstrar a importância do jogo de faz-de-conta no processo pedagógico nas brincadeiras infantis. Através da brincadeira imaginária, a criança desenvolve a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializa, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Faz-de-conta; Imaginação; Brincadeiras; Práticas Pedagógicas.

### ABSTRACT

Fantasy and imagination are fundamental elements for children to learn more about people, themselves and others. Make-believe play allows children to experience the adult world and this enables them to meditate between the real and the imaginary. The aim of this article is to demonstrate the importance of make-believe play in the pedagogical process of children's games. Through imaginary play, children

develop attention, memory, autonomy, the ability to solve problems, socialize, awaken curiosity and imagination, in a pleasurable way and as an active participant in their learning process.

**KEYWORDS:** Make-believe; Imagination; Play; Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma grande aliada para o desenvolvimento social e humano da criança, sendo um espaço privilegiado de convívio coletivo, de interações, de trocas, de ampliação de conhecimentos, espaço que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Neste espaço deve conter ambientes múltiplos, acolhedores e atrativos, que estimulem as brincadeiras e o faz de conta.

O faz de conta deve fazer parte de toda a rotina da criança no ambiente escolar, pois desperta a imaginação e a criatividade, contribuindo para a construção do conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo, onde desde muito cedo a criança envolve-se com um vasto campo de possibilidades irreais, compreendendo em seus processos mentais formas representativas de seu cotidiano, criando maneiras de trazer a realidade objetos concretos para brincadeiras imaginárias, abstratas, que proporcionam um amplo desenvolvimento sócio cultural, rico em informações, que ajudam a criança a desenvolver-se expressando seus sentimentos, medos e desejos, aprendendo a lidar com frustrações e conquistas.

É nesta fase tão importante e marcante na vida da criança que inicia a formação do caráter, portanto, se ela for vivenciada de maneira satisfatória, possibilitará o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, fazendo com que a criança aprenda a passar do concreto ao significativo mental, resultando em formas de resolver questões comportamentais e sociais.

Segundo Vygotsky (1998), o faz de conta é uma atividade muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar e imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para este autor, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, devem obedecer às regras do comportamento maternal”.

Durante esta etapa da nossa vida na educação infantil, relembramos que as brincadeiras de faz de conta eram sempre presentes, tanto na escola como em casa, onde deixávamos nossa imaginação fluir, inventando histórias, imitando super heroínas ou personagens famosas, simulando a profissão que exerceríamos no futuro ou simplesmente ressignificando fatos do nosso cotidiano.

A relevante importância que a brincadeira exerce na educação infantil e a maneira como a criança aprende e se desenvolve através do faz de conta, nos levou a viajar por esse fantástico mundo imaginário, a fim de descobrir a magia e a influência que traz para a vida das crianças.

De acordo com Bettelheim (1983):

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (BETTELHEIM, 1983, p.142).

Nosso trabalho será realizado através de leituras e pesquisas, onde os principais autores que estudaremos para fundamentar nossas ideias serão Jean Piaget e Lev Vygotsky. Com a realização deste, esperamos compreender o que acontece quando a criança está brincando de faz de conta, como ela satisfaz seus interesses e necessidades particulares, como amplia suas concepções entre as coisas e as pessoas ao desempenhar vários papéis, sendo capaz de imitar a vida e de transformá-la. De que forma favorece a construção de uma aprendizagem significativa e como essa experiência tão prazerosa contribui para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

## OS PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS ABORDAGENS

O fazer de conta infantil é um assunto recorrente por diversos estudiosos da pedagogia e psicologia. O representar lúdico da realidade realizado pelas crianças é abordado na literatura com diferentes terminologias: Freud denomina de "jogo infantil", Vygotsky de brincar, Elkonin de "jogo de papéis", Piaget de "jogo simbólico", porém todos reconhecem a grande importância desta maneira de brincar.

Dentre todos os estudiosos sobre este assunto destacamos as considerações e abordagens contemporâneas mais importantes: a teoria construtivista de Jean Piaget e a teoria do sócio interacionismo de Lev Vygotsky.

### JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896-1980), em sua teoria da construção do conhecimento humano, explica que esta construção ocorre derivada de ações físicas e mentais sobre objetos. Essas ações provocam um desequilíbrio e este desequilíbrio resulta em assimilação ou acomodação e posterior assimilação. Piaget defende que o desenvolvimento intelectual age da mesma forma que o desenvolvimento biológico e que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando buscar um equilíbrio.

Piaget dividiu o desenvolvimento do indivíduo em alguns períodos, entre a idade intrauterina até os 15 anos. Seguem descritas as fases do desenvolvimento para a localização do período onde o indivíduo esta sujeito à utilização deste artifício, como forma de comunicação e desenvolvimento social:

\* Período sensório-motor: da fase intrauterina até os dois anos, onde a inteligência é tão



somente prática e a conduta social é de isolamento e indiferenciação.

\* Período simbólico: dos dois aos quatro anos. É o período da fantasia, do faz de conta e do jogo simbólico. A conduta social é de isolamento, porém inserida na coletividade.

\* Período intuitivo: dos quatro aos sete anos. Distingue a fantasia do real, o indivíduo vivencia a fantasia, porém sabe que é irreal.

\* Período Operatório Concreto: dos sete aos onze anos, socialmente sua organização é a convivência em grupos, compreendendo regras e sendo capaz de segui-las, estabelecendo responsabilidade.

\* Período Operatório Abstrato: dos onze anos em diante. O indivíduo vive em grupos estabelecendo relações de cooperação.

Para Piaget (1978), a brincadeira de faz de conta está ligada ao símbolo. O pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso para comunicar um conjunto de ideias, e o símbolo assume a função de mediador dando condições para que a criança expresse seus sentimentos. A importância da brincadeira de faz de conta também está no fato da criança utilizar como combustível: as ações, pessoas e objetos que fazem parte do seu cotidiano, dentro do seu contexto escolar e familiar. Diferentemente de se utilizar assuntos e personagens fictícios como os de histórias, filmes, etc.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1978, p.160).

## LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1896-1934), em sua teoria sócio interacionista discorre que as interações com o outro e com o meio são responsáveis pelo desenvolvimento sócio cognitivo, "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Vygotsky acredita que é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Em sua concepção, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, o homem não é apenas um produto dos estímulos do meio ambiente e da sociedade, e sim um produto da interação entre os meios.

Na teoria de Vygotsky devemos destacar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o que o indivíduo já é capaz de realizar sozinho (desenvolvimento real) e o que o indivíduo tem o potencial de realizar através de intervenções (desenvolvimento potencial).

Vygotsky (1998) vê na brincadeira de faz de conta à criação de uma zona de desenvolvimento proximal, já que no momento em que a criança utiliza um dado objeto para representar outro, ela passa a se relacionar com o significado dado a este objeto e não mais com o objeto propriamente dito. Desta forma, a brincadeira do faz de conta leva a criança a alcançar o pensamento abstrato,

partindo de ações concretas com objetos, para ações com outros significados. A criança através deste tipo de brincadeira assimila regras implícitas na conduta social, modo de agir e interagir com os objetos à nossa volta.

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa se não a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1998, p.97).

Para Vygotsky a brincadeira lúdica tem grande influência no desenvolvimento da criança, pois é através deste tipo de brincadeira que a criança adquire iniciativa e autoconfiança e a criatividade da criança é estimulada proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

## **COMPARATIVO ENTRE AS CONSIDERAÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY**

Apesar de ambos os estudiosos defenderem o faz de conta como uma etapa importantíssima para o crescimento intelectual e social do indivíduo, Piaget e Vygotsky seguem diferentes linhas de raciocínio quanto à ação da brincadeira do faz de conta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Para Piaget o jogo simbólico atua relacionado ao estágio de desenvolvimento da criança, ele aprende porque se desenvolve. Neste processo o indivíduo assimila no jogo o que percebe na sua realidade e desta forma o jogo não modifica sua estrutura de desenvolvimento.

Para Vygotsky a aprendizagem é o que promove o desenvolvimento da criança, ela se desenvolve porque aprende. O jogo, desta forma, é extremamente importante, capaz de modificar as estruturas de desenvolvimento.

## **A CRIANÇA NO MUNDO DO FAZ DE CONTA**

Toda criança brinca, independente da cultura, raça ou classe social, pois brincar é inerente ao ser criança. Brincando a criança descobre o mundo, experimenta, inventa, aprende e se desenvolve. A brincadeira transporta a criança para um mundo imaginário, o mundo do faz de conta, onde a realidade e a fantasia se confundem.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade lúdica que enriquece a identidade da criança, pois ao desempenhar vários papéis sociais representando diversos personagens, ela é capaz de experimentar novas formas de ser e de pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e as pessoas.

Ao mergulhar no mundo do faz de conta, a criança deixa fluir sua imaginação e criatividade, exercita sua capacidade de atenção e concentração, explora diversos movimentos, cria um mundo de possibilidades, de situações que conduzem à realização de sonhos e fantasias, alivia tensões e frustrações, aprende a lidar com perdas e conflitos internos, elabora hipóteses para a resolução de

problemas, expressa seus sentimentos e vibra com suas conquistas, onde buscando alternativas para transformar a realidade, ela está inventando situações que ajudam a satisfazer suas reais necessidades.

Quando brinca, a criança interage com outras crianças e com o adulto, sendo mediada por ele, parte então do social para construir o real, onde ao imitar o adulto, internaliza os papéis por ela representados. A brincadeira começa com uma situação imaginária que é uma ressignificação da realidade, portanto, a brincadeira é muito mais a lembrança de algo que aconteceu do que uma fantasia, tendo sempre um objetivo a ser alcançado por parte da criança. Para Vygotsky (1989):

Ao reproduzir o comportamento social do adulto em seus jogos, a criança está combinando situações reais com elementos de sua ação fantasiosa. Esta fantasia surge da necessidade da criança, como já dissemos, em reproduzir o cotidiano da vida do adulto da qual ela ainda não pode participar ativamente. Porém, essa reprodução necessita de conhecimentos prévios da realidade exterior, deste modo, quanto mais rica for à experiência humana, maior será o material disponível para as imaginações que irão se materializar durante o brincar. (VYGOTSKY, 1989, p.35).

A criança aprende e evolui através de suas próprias brincadeiras, das brincadeiras de outras crianças e dos adultos, desenvolve a capacidade de interação, aprende conceitos, regras e normas, amplia sua visão do mundo externamente real, adquire conhecimento de si e do outro, procurando compreender o mundo adulto e suas relações sociais.

## O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A ludicidade tem ocupado um papel de grande importância dentro do contexto escolar, sendo praticada de forma prazerosa no processo de ensino e aprendizagem da criança. Esta atividade vem sendo incluída no plano de aula de professores que creem nesta forma de ensinar a criança, onde o lúdico faz parceria com a didática e sua prática pedagógica, procurando promover uma educação diversificada e contextualizada com a realidade da criança.

Durante a rotina escolar, o brincar pode ser visto como um ato sério e com uma função pedagógica fundamental para a totalidade da constituição da identidade e formação da criança, onde as atividades lúdicas proporcionam e promovem ao professor um processo de ensino e aprendizagem, contribuindo e valorizando o gosto em aprender pelas crianças.

As práticas lúdicas possuem uma diversificação de meios a serem aplicados, como: jogos, brincadeiras, contação de histórias, cantigas de rodas, teatro de fantoche, dentre outras. Essas diversificações provocam na criança, um mundo de imaginação e criatividade, com prazer e alegria na construção do processo de ensino aprendizagem da criança.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1987, p.134).

Conforme Vygotsky, o ambiente escolar deve promover um espaço de elaboração do conhecimento vivencial, formado na coletividade ou individualmente. Portanto, a criança deixa de ser apenas um ouvinte, um espectador da sala de aula e torna-se um protagonista da sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, possibilitando o despertar para o seu aprender.

A ludicidade possui várias contribuições no processo de ensino e aprendizagem da criança como, por exemplo: sondar, introduzir e inserir novos conceitos e práticas educativas durante este processo, baseados na contextualização social e nos interesses peculiares que pode contribuir para que a criança sinta prazer e estímulo para descobrir um caminho interessante, curioso e desafiador em seu aprendizado.

Em relação à socialização e a interação da criança, o lúdico contribui para a formação da personalidade e identidade.

Então, a ludicidade tornou-se uma ponte mediadora para obtenção de melhores resultados de professores que desejam promover mudanças na forma de ensinar e estimular a criança a descobrir novos conceitos, dando ressignificações para sua contextualidade social. Promovendo desta forma, um equilíbrio entre a realidade da criança e o imaginário, possibilitando um aprendizado concreto e enriquecido de experiências prazerosas, estimuladoras e desafiantes, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. As possibilidades que o ele oferece à criança são enormes: é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brinquedo; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo. (FEIJÓ, 1992, p.185)

O professor deve compreender a importância da ludicidade e possuir uma conduta ativa e participativa nas situações de ensino. Posto que, a criança torna-se um sujeito da sua própria aprendizagem, onde a sua espontaneidade e a sua criatividade são constantemente estimuladas. Sendo então, um sujeito do processo pedagógico, na criança é despertado o desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

## **PAPEL DO PROFESSOR**

Para introduzir o faz de conta na educação infantil, o professor deve conhecer e considerar a realidade da criança, partindo do interesse e da necessidade por ela apresentados, a fim de organizar espaços, disponibilizar materiais e criar ambientes que sejam ricos em significados e representações culturais e que favoreçam a diversidade de papéis desempenhados durante a brincadeira.

Segundo Negrine (1994), "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". Portanto, a necessidade de o professor conhecer e respeitar os saberes constituídos pela criança através de suas relações no ambiente familiar e sociocultural, para planejar suas propostas pedagógicas com intencionalidade, utilizando o lúdico como recurso para apresentar conteúdos, criando condições

que permitam a criança manifestar seus movimentos, manipular diversos tipos de objetos, expressar seus sentimentos, medos e desejos, interagir com os demais colegas e resolver situações problemas.

O faz de conta é uma atividade rica em estimulação que permite à criança descobrir e explorar várias possibilidades, por isso a importância de deixá-la brincar livremente, produzindo sua própria brincadeira, organizada a partir de suas referências e conhecimento prévio, onde possa fluir sua imaginação e criatividade. Sendo assim, a intervenção do professor não deve ocorrer durante a brincadeira, mas antes de seu começo ou após o seu término, respeitando a importância daquele momento para a criança.

Para Piaget apud Cunha (1998):

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mais o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, apud CUNHA, p.7).

O professor deve ter um olhar sensível ao observar as crianças brincando e participar das brincadeiras sempre que for por elas solicitado, para que possa perceber suas preferências e necessidades, valorizando-as e ajudando-as a construir outras formas de brincar, transformando os espaços, ampliando cada vez mais suas vivências com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças, sempre propondo novos desafios e novos objetivos a serem alcançados, a fim de contemplar seu desenvolvimento integral.

É papel de o professor ser o mediador neste processo lúdico de aprendizagem, favorecendo um ambiente atrativo, seguro e acolhedor, que possibilite à criança vivenciar o faz de conta de maneira significativa, rica e prazerosa, estimulando sua atividade construtiva, respeitando sua individualidade, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e contribuindo para a construção do conhecimento de si e do mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos compreender a importância do lúdico na educação infantil, o que acontece com a criança quando está inserida no mundo do faz de conta, de que forma a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança e como favorece uma aprendizagem significativa.

Após a realização de estudos sobre o tema, concluímos que a criança aprende enquanto brinca, pois brincar é uma atividade interna da criança, que se baseia no aperfeiçoamento de sua imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Ao brincar e experimentar o mundo dentro do seu contexto sócio cultural, a criança constrói o seu fazer, repercutindo no futuro o que seria a própria essência da vida, por isso a brincadeira é fundamental para o seu desenvolvimento, devendo estar presente no cotidiano da educação infantil.

A brincadeira de faz de conta possui mecanismos que permitem à criança explorar suas habilidades, estimulando a criatividade, a imaginação, a atenção, a percepção, a memória e a linguagem, onde ela enriquece sua identidade ao experimentar outras formas de ser e pensar,

contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e proporcionando uma aprendizagem significativa. Desta forma, exerce um papel relevante na vida da criança, a fantasia e a imaginação acrescentam ingredientes indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas, estabelecendo uma relação natural, onde a criança é envolvida na brincadeira, apropriando-se da realidade e atribuindo-lhe significado, sendo capaz de extravasar seus sentimentos, imitar a vida e até transformá-la, de acordo com as suas necessidades, o que possibilita a descoberta e compreensão de si mesmo e do outro.

Comprovamos que o professor, como mediador no processo educativo, deve garantir em sua prática pedagógica a realização de atividades lúdicas, criando ambientes acolhedores e estimulantes que possibilitem brincadeiras livres ou intencionais, interessantes e prazerosas, que permitam a criança entrarem em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo real e que possibilitem à criança vivenciar suas experiências prévias, atualizar seus conhecimentos, aplicando-os e transformando-os por meio de situações novas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/ 96, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução, Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CUNHA, M. H. L. **Espaço real, espaço imaginário**. Rio de Janeiro: Uapê, 1998.

FARIA Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. Ed. Ática, 3º edição, 1995.

FEIJÓ, O. G. **O corpo e movimento: Uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.



FRISON, Lourdes Maria B.: **O espaço e o tempo na Educação Infantil**: Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>acesso 18 jul. 2021.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994, vol. I.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. S. 1989. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes

VYGOTSKY, L. S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

# O TRIO GESTOR: O SUPERVISOR ESCOLAR, O GESTOR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO



## THE MANAGING TRIO: THE SCHOOL SUPERVISOR, THE MANAGER AND THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

### JACQUELINE DOMINGUES BACHEGA

Licenciatura plena em pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho, Especialista em Gestão Escolar (Administração, supervisão, orientação e inspeção) pelo Centro Universitário Faveni (2022), Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na E.M.E.F. “Professor Francisco da Silveira Bueno.”

### RESUMO

O presente artigo visa identificar os desafios e possibilidades enfrentados pelo trio gestor na realidade das escolas e caracterizar o papel do gestor escolar frente às novas exigências educacionais para a concretização de uma gestão autônoma e participativa; discorrer sobre o papel do supervisor escolar e do coordenador pedagógico; definir a gestão democrática e refletir sobre o papel social da escola. Para tal reflexão utilizamos como instrumento norteador a pesquisa bibliográfica e concluímos que a democracia dentro da instituição escolar oferece situações significativas de aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisor; Gestor; Coordenador Pedagógico; Gestão Democrática.

### ABSTRACT

The aim of this article is to identify the challenges and possibilities faced by the management trio in the reality of schools and to characterize the role of the school manager in the face of the new educational demands for autonomous and participatory management; to discuss the role of the school supervisor and the pedagogical coordinator; to define democratic management and to reflect on the social role of the school. For this reflection, we used bibliographical research as a guiding instrument

and concluded that democracy within the school institution offers significant learning situations.

**KEYWORDS:** Supervisor; Manager; Pedagogical Coordinator; Democratic Management.

## INTRODUÇÃO

A educação é a base de tudo na vida do homem, importante para o seu desenvolvimento humano e em sociedade. Com o conhecimento, o homem pode ir além de suas expectativas de vida, ultrapassar fronteiras, ajudar o próximo a se desenvolver e ter uma melhor qualidade de vida. Para Freire (1998), a educação é uma resposta da finitude da infinitude, uma vez que a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado; isto leva-o à sua perfeição.

Assim, a escola é um espaço vivo, pois se modifica e tem diferentes tipos de conhecimentos que se articulam de modo múltiplo e imprevisível. É importante que a escola reconheça os diversos saberes, valores e modos de interação que ocorrem em sua realidade, assim como a cultura de seus grupos.

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do aluno, é necessário que haja uma reflexão coletiva, envolvendo o gestor educacional, a supervisão escolar, o coordenador pedagógico, toda equipe de professores e a comunidade sobre a realidade de vida do aluno, tendo em vista valorizar suas experiências de vida, o seu contexto cultural, social e econômico para despertar o desejo de aprender.

Assim sendo, este trabalho vem ao encontro da proposta de uma “Escola Ideal”, ou seja, trabalhar coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem professores e alunos a se “descobrirem e a descobrir” o seu potencial. Sendo responsável pelo desenvolvimento da escola, esses profissionais devem buscar o resgate de uma prática pedagógica participativa, que levante a ideia de conjunto, avançando de forma interativa, construindo uma aprendizagem significativa dentro da instituição escolar.

Com base no exposto, configura como objetivo geral que norteia esse artigo identificar os desafios e possibilidades enfrentados pelo trio gestor na realidade das escolas. Como objetivos específicos tende-se a caracterizar o papel do gestor escolar frente às novas exigências educacionais para a concretização de uma gestão autônoma e participativa; discorrer sobre o papel do supervisor escolar e do coordenador pedagógico; definir a gestão democrática e refletir sobre o papel social da escola.

Para tanto, surgiu como problemática o seguinte questionamento: Qual é o papel da articulação entre o trio gestor para que se concretize uma educação de qualidade?

Diante disso, a opção pela escolha do tema deu-se em virtude demonstrar a importância de uma parceria efetiva e consolidada entre o trio gestor cujas intervenções podem influenciar na aprendizagem de todos na escola. A principal motivação para o estudo dessa pesquisa decorre da necessidade de perceber e conhecer fatores que identificam a influência do trio gestor escolar no

favorecimento da melhoria da qualidade de ensino e para a contribuição da aprendizagem de todos na escola.

Para que a escola cumpra suas funções efetivamente, precisará ter objetivos bem definidos, contar com participação e comprometimento da coletividade e com o trabalho de profissionais competentes, com visão ampla e profunda dos processos pedagógicos, das necessidades e interesses dos alunos, das condições reais do trabalho docente, das relações que se dão no processo ensino-aprendizagem e na sociedade.

## **O TRIO GESTOR E O SUA RESPONSABILIDADE NA MEDIAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

### **AS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR**

A educação é um processo contínuo e permanente que exige, cada vez mais, dos profissionais da educação um compromisso que atenda as exigências de uma sociedade que está evoluindo rapidamente em todos os setores. Isso representa a necessidade da implementação de uma postura renovada envolvendo todos os que compõem a estrutura organizacional de um sistema educacional. Portanto, na organização de conhecimentos significativos e relevantes para a sociedade atual, faz-se necessário afirmar que a atuação do supervisor escolar se justifica como um meio de garantir o planejamento e execução de conhecimentos sólidos que possibilitem as pessoas novas perspectivas de vida e novos saberes.

A supervisão escolar, juntamente com as outras habilitações e funções na escola, passou da postura técnica especializada ao compromisso político, atingindo o que se poderia chamar de maturidade. Passou também a buscar um conteúdo articulado ao processo, superando inclusive o conteudismo, que, apesar de apregoar e defender o acesso ao conhecimento para toda a população acabou se mostrando estéril, por não compreender no seu interior e a importância do envolvimento dos seres aprendentes e ensinantes (URBANETZ; SILVA, 2013).

De acordo com Freire (1998), nesta nova visão de educação o Supervisor pode problematizar a escola e as relações vivenciadas na mesma, através de um processo de conscientização, como condição necessária para que os professores também exerçam tal proposta dentro da sala de aula. Porém, este fato só é possível se o Supervisor compreender que as normas burocráticas devam servir ao desenvolvimento da escola, o que possibilita a compreensão de que os conteúdos programáticos estão a serviço da aprendizagem.

Para Silva et al. (2010), o supervisor deve ser um somador de ações realizadas no cotidiano da escola, deve também contribuir para o melhor desempenho dos professores. Outros critérios como comunicação democrática, bom relacionamento entre todos os profissionais, inclusive com a gestão da escola, planejamento em conjunto, flexibilidade nas decisões e participação ativa dos professores no planejamento e desenvolvimento das atividades.

O papel do supervisor, antes de tudo, é o de um educador que deve estar comprometido com a formação dos educandos. Dentro dessa concepção, sua função vai muito além da administração da educação (RANGEL, 2003), sua ação deve se refletir dentro das salas de aula. Sua ação deve resultar em sua aproximação com os professores e coordenadores para observar, analisar casos, estudar temas específicos, refletir sobre suas práticas de modo que haja o melhoramento da ação educativa na escola.

Já ALARCÃO (2004, p. 35), refere-se a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Assim, o supervisor escolar como agente transformador, provocador de ações e reflexões, além de parceiro das equipes escolares são de certa forma importante e ajuda o corpo docente a desenvolver. Cabe a supervisão escolar acompanhar o trabalho do corpo docente da instituição escolar, ouvir, mediar as relações, dialogar, conhecer os espaços e as pessoas das unidades escolares, resgatando a essência do processo ensino-aprendizagem. E assessorar a gestão escolar quanto à metodologia do ensino e prestar contínua assistência didático-pedagógica aos docentes, pois, com as constantes mudanças ocorridas na sociedade, em um ritmo acelerado, os educadores devem estar contextualizados diante a nova realidade, com o desafio de propiciar conhecimentos significativos, informações e valores que conduzirão o educando para uma sociedade mais esclarecida, justa, solidária e consciente de seus direitos e deveres.

## **AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR**

O gestor escolar tem a prerrogativa de gerenciar e ser a ponte entre a sociedade e os profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Ele toma decisões e de forma democrática escuta os anseios de pais e mestres, além de ter em suas mãos os recursos a serem oferecidos pelo equipamento social. As instituições de ensino precisam de um gestor escolar atuante, com capacidade técnica e formação na área escolar, dessa forma a sociedade, funcionários, alunos e pais, têm que se sentirem parte desse arcabouço educacional, confiando no potencial e na qualidade do gestor e sua capacidade organizacional. (COSTA, 1990).

Dessa forma, Russo define o papel do gestor:

O papel do diretor pode ser definido ou conduzido intencionalmente de fora para dentro, mas não pode ser determinado. Quem determina o papel do diretor é ele mesmo, podendo ser reproduzidor da intencionalidade exterior ou crítico em relação a ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento político que tem em relação à escola e a educação. (RUSSO, 2002, p. 35).

Assim sendo, o papel do gestor envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional de forma integrada e articulada em que se leve em consideração as atuais exigências da vida social: formar cidadão e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Sendo a aprendizagem a função principal da escola, o gestor tem como responsabilidade coordenar sinergias dos trabalhos e esforços dos professores para que cada estudante aprenda efetivamente. Assim, requerem do gestor conhecimento a respeito dos aspectos educativos, como o currículo, metodologias, avaliação e outros, para que na prática ele possa acompanhar, contribuir e avaliar o desempenho da instituição ao qual gerencia. O entendimento da dimensão pedagógica irá permitir conhecer as possibilidades e sugerir caminhos na definição dos processos educativos (PARO, 2001).

É sempre importante que as ações do gestor sejam baseadas em decisões coletivas para garantir uma harmonia na comunidade escolar. Além disso, é fundamental para a gestão democrática da escola que as propostas de trabalho desenvolvidas sejam voltadas para promoção de novas metodologias de trabalho que auxiliem no processo de ensino aprendizagem, além de manter a equipe de trabalho unida, engajada na obtenção dos objetivos comuns para que vá de encontro ao perfil profissional desejado, ou seja, formar alunos preparados para o mundo do trabalho.

Assim sendo, Gonçalves (2015), afirma que “[...] o gestor escolar necessita criar situações para romper barreiras entre a teoria e a prática”. Um bom gestor é considerado um bom líder quando contagia e encoraja positivamente a equipe escolar através de sua postura diante das situações e desafios cotidianos. Tanto o diretor, como os demais membros que fazem parte da equipe de gestão escolar, desenvolvem papéis de liderança no âmbito escolar (LÜCK, 2010), no entanto esse processo não se dá de forma tão simples.

Segundo Lacerda (2011), concentrar-se no pedagógico, compreender o mecanismo do trabalho em equipe, estabelecer comunicação eficiente, mapear as fragilidades e desafios, estimular os momentos de aprendizagem dos profissionais, são algumas das competências que um gestor deve possuir. Atualmente o perfil gestor implica na articulação do administrativo com o trabalho pedagógico, não levando em consideração a função burocrática que o cargo demanda. É ideal proporcionar um contexto em que o professor seja capaz e, sobretudo, tem há presteza no ensino e orientação de seus estudantes, com intervenções didáticas e criativas, com uma concepção de investir em sua formação contínua.

Gestores bem-sucedidos, necessitam trabalhar em uma forma de gestão compartilhada que acontece num ambiente democrático, em que parcerias são formadas num clima de colaboração, corresponsabilidade e solidariedade no espaço de formação humana que é a escola. A colaboração, a responsabilidade, o respeito e a solidariedade são conceitos essenciais para que o patrimônio imaterial da comunidade escolar seja preservado. A participação efetiva dos alunos, dos pais e da comunidade nas decisões da escola, por meio da sua gestão, legitima a administração escolar considerando a dimensão sociopolítica.

## **AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Para vivenciar uma educação de qualidade em mundo globalizado, onde as informações são facilmente repassadas e adquiridas quase que em tempo real, é necessário que os atores envolvidos



nas práticas educacionais tornem o ensino prazeroso e que aquela forma tradicional de ensinar seja substituída por uma nova metodologia de se fazer educação. É necessário também que a equipe gestora viabilize os caminhos corretos para atender estas novas demandas.

Assim, surge a figura do coordenador pedagógico, um intermediário entre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Em suma, três dimensões do papel do coordenador pedagógico tornam-se evidentes: articular, formar e transformar. (ORSOLON, 2006)

Na dimensão articular, a função do coordenador pedagógico funde-se basicamente em gerenciar as atividades da escola junto com a direção, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem junto ao corpo docente, visando sempre à permanência do aluno no ambiente escolar. Ele é responsável pelo acolhimento dos estudantes e do corpo docente, bem como pelo atendimento de suas necessidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Esse acolhimento consiste em ambientar tanto alunos como professores quanto às diretrizes da escola, auxiliando-os sobretudo nas dificuldades da aprendizagem e do ensino, respectivamente.

Cabe ao coordenador ser um agente articulador, que tenha uma rotina de trabalho pautada na ação-reflexão, visando um ensino de qualidade. O trabalho desse profissional é complexo, pois tem que coordenar todas as atividades escolares mediando a atuação dos professores, estabelecendo, de forma harmoniosa, as relações interpessoais e atuando entre a direção e os professores.

Desse modo, vale ressaltar que apesar das inúmeras tarefas atribuídas ao CP, ele deve se preocupar em mediar às relações, sem deixar de lado a realidade onde a escola está inserida, como afirma Paro (2001):

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar os alunos nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontra numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo dessa labuta. (PARO, 2001, p.45).

Assim, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, “possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2006, p. 31).

Na dimensão formar, entre as funções que o coordenador pedagógico deve exercer no contexto escolar, urge a necessidade de se discorrer sobre a de articular e mediar à formação continuada dos docentes que estão sob a sua responsabilidade, procurando opções para conciliar tarefas de apoio e formação de professores, levando em consideração as novas necessidades educacionais.

Assim, a formação continuada deve ser uma constante na vida de todos os profissionais, especialmente dos que integram o quadro da educação, segundo CLEMENTI:

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (CLEMENTI, 2003, p.126)

Sobre o aspecto citado anteriormente, Placco (2010, p.47) aponta que: “Refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”. Não basta apenas se discutir a formação que o coordenador pedagógico proporciona ao professor, é de suma relevância que esse reflita sobre suas ações ressignificando o pensar, o ouvir, o agir e o fazer.

A formação continuada no espaço escolar exige dos sujeitos uma disposição para o trabalho coletivo e, também, uma motivação em estar junto com os outros. Exige também a compreensão de que a formação, embora sendo uma ação coletiva, é autoformação e se revela como um processo pessoal de autoconstrução. Dessa forma, apresenta-se, como desafio ao coordenador pedagógico, construir planos formativos que articulem ação e reflexão e que atendam as especificidades docentes e seus interesses diversificados, mas, principalmente, que tenha como escopo o aprimoramento das práticas pedagógicas e a busca pela implementação do trabalho coletivo, a fim de garantir a concretização dos direitos de aprendizagens dos alunos.

Segundo, Imbernón (2010) para se falar em transformação da educação, antes é necessário mudar o processo da formação dos professores, considerando que experiências revelam que outros fatores incidem-se neste contexto, dentre outros, as metodologias, comunicação, participação e avaliação, haja vista que o foco da formação não deve ser entendida como um ato que visa mudar o sujeito e seus hábitos e conhecimentos, pois nesta perspectiva, haverá profissionais mais informados, porém, muito mais entediados.

Além de estabelecer caminhos alternativos para atingirem os objetivos comuns da escola como um “agente” transformador da comunidade escolar. Conforme relatado a seguir:

Finalmente, como transformador, espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, à criatividade, a inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais. (Almeida e Placco, Revista Educação, 2011).

Para que se concretize este papel transformador, é necessário também que o coordenador pedagógico leve a comunidade escolar a acreditar que é possível fazer com que os alunos aprendam mais e melhor, sempre. Não é um trabalho fácil, precisa haver constante definição e revisão de prioridades e a identificação das principais dificuldades. Para que isso aconteça, o coordenador pedagógico precisa estar constantemente preocupado em avaliar o resultado das ações adotadas. Não existe receita pronta para elevar a qualidade do ensino, mas a melhoria do trabalho pedagógico e a criação de mecanismos de avaliação de resultados mais efetivos são sem sombra de dúvida, um caminho.

Deste modo, o ato de avaliar deve ser um exercício contínuo e com a intenção de acompanhamento da qualidade das aprendizagens, da intencionalidade educativa, dos avanços e declínios e da ação pedagógica, trabalhando as estratégias e metas, partindo dos desafios observados no ato avaliativo, portanto as reflexões e feedbacks das avaliações é de grande valia para o processo de articulação

e desenvolvimento das próximas atividades da escola.

Almeida (2006) acrescenta ainda outras características necessárias ao Coordenador Pedagógico que deseja coordenar com sucesso uma equipe, são elas: humildade, paciência, solidariedade, respeito ao ritmo do outro, coragem e ousadia. Mediante o exposto, pode-se evidenciar os desafios vivenciados pelo coordenador pedagógico na realização do seu trabalho e no acompanhamento das atividades diárias da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que a gestão democrática ocorra de fato nas escolas é necessária uma luta diária para manter e ampliar os direitos já conquistados que atentam para um projeto político pedagógico que contemple uma formação crítica, ou seja, uma gestão democrática que atenda necessidades para uma educação integral dos sujeitos.

Traçar um olhar sobre a função de cada componente do trio gestor, bem como sua relação com o docente e demais membros da comunidade escolar, é necessário para se alcançar o ideal de sucesso no processo ensino aprendizagem que zela pela formulação de um currículo escolar que envolva os diferentes movimentos sociais e a propostas de incorporação do estudo associado à ciência, tecnologia e sociedade no âmbito escolar. Para que a aprendizagem crítica se torne realidade é preciso que os professores tenham condições de bem desenvolvê-la, através de investimento e estímulo à formação, acesso às produções acadêmicas atuais, e acima de tudo apoio e suporte por parte do trio gestor.

Assim, uma das competências do trio gestor é avaliar os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem, considerando a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico escolar.

Não resta dúvida que, mesmo com a multiplicidade de concepções, uma educação só tem qualidade se atender às demandas de seu público, se possível, superando-as. E só é possível compreender essas demandas trazendo a comunidade para dentro da escola, repartindo com ela as responsabilidades e buscando nela as soluções para os problemas sempre presentes.

Construir uma gestão da escola pautada em relações democráticas passa, necessariamente, pela ação do gestor da escola, tanto para manter como para construir um caminho de rompimento com a forma como vem se construindo ou processando essas relações. Um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania não é um processo mecânico e sem compromisso. Ele só existirá na medida em que for desenvolvida a articulação entre o discurso e a ação e, ao mesmo tempo, a defesa dos interesses coletivos, tendo por referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, é fundamental que a escola atual tenha autonomia, para almejar seus objetivos

educacionais, juntamente com o interesse da comunidade escolar para, conjuntamente, lutarem por uma organização planejada, onde haja troca de informações entre todos os membros que a compõem e, com isso, fortalece o compromisso de cada indivíduo com a escola com a finalidade de alcançar os objetivos com a maior eficácia possível, através da divisão de autoridade e responsabilidade para um ensino de qualidade, onde ocorra uma gestão democrática com a participação de todos.

Como seria magnífico descrever não somente em palavras, mas também pudesse demonstrar o quanto uma gestão escolar democrática traz benéficos à toda a comunidade escolar, uma vez que a proposta é dar qualidade e vida ativa, política, social e econômica aos alunos, e nada mais fácil e viável que tornar a sociedade apta, conhecedora, ativa e participativa de todo esse processo escolar, trazendo para si as falhas, acertos, erros, soluções e variados significados e colaborações entre ambas as partes, comunidade escolar e gestão escolar. Construir uma educação de qualidade este é o principal objetivo e desafio de todos disposto a oferecer respeito e condição de acesso ao conhecimento para todos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão**. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho et al. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 5ª ed. Ed. Loyola, 2006.

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**. In.:ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COSTA, Célia Maria R. da C, SILVA, Itamar Nunes da. **Gestão escolar: desafio da democratização**. I, II, III. Jornal do SINTEP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, Ana Caroline Santos. **A gestão democrática no Brasil e o papel do gestor nas escolas**. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia- SIPE. V, 3, 2015.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

LACERDA, Eliane. **Padrões de competência do diretor**. Belo Horizonte. 2011.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa Na Escola**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série cadernos de gestão).

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010,

PLACCO, V.M.N.S e ALMEIDA, L.R(orgs.). **O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais**. Revista Educação. Artigo, setembro 2011. <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>. Acesso 04 set. 2022.

RANGEL, Mary. **O estudo como prática de supervisão** – in: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001. RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

RUSSO, M. H. **Sobre o papel, as atribuições e as competências do diretor de escola pública**. In: Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE, 4, 2002, Campinas, Anais, Campinas, FE/UNICAMP, 2002

SILVA, Carliene L. S.; SOUZA, Cintia S.; OLIVEIRA, Delziana de; THYZAH, Kelma; VIANA, Frances; VELANGA, Carmen. **A Ação do Supervisor Escolar: Em Uma Escola da Rede Municipal de Porto Velho**. Anais da Semana Educa, v. 1, n. 1 (2010). Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/>. Acesso 02 set. 2022.

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: InterSaber, 2013.



# FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PREPARANDO O CAMINHO PARA UM FUTURO BRILHANTE



## INNOVATIVE FOUNDATIONS AND PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PAVING THE WAY FOR A BRIGHT FUTURE

**JUCILEIA SANTINO PONTIRROLI DE ARAÚJO**

Graduação em Letras pela Faculdade Ung 2004; Especialista em Gêneros textuais pela Unicamp 2012.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal trazer contribuições por meio de pesquisa bibliográfica, sobre a importância da inclusão de recursos tecnológicos na educação básica desde a etapa da educação Infantil. É de conhecimento de todos que as crianças quando chegam na escola possuem conhecimentos prévios e fazem uso de recursos tecnológicos, logo, essas crianças precisam interagir de forma adequada com esses recursos também no ambiente escolar, tendo em vista que para garantir o desenvolvimento integral da criança é preciso oferecer acesso as tecnologias amplamente utilizadas no cotidiano das pessoas. Veremos também que os recursos tecnológicos devem ser utilizados para complementar e atualizar as práticas já difundidas em sala de aula e não para substituí-las, de modo que possa oferecer ao professor diferentes recurso, a fim de enriquecer o processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Novas tecnologias; Estratégias PedagógicasW.

### ABSTRACT

The main aim of this article is to make a contribution, through bibliographical research, on the importance

of including technological resources in basic education from the early childhood stage onwards. It is common knowledge that when children arrive at school they have prior knowledge and make use of technological resources, so these children need to interact appropriately with these resources in the school environment too, bearing in mind that in order to guarantee the child's full development it is necessary to offer access to technologies that are widely used in people's daily lives. We will also see that technological resources should be used to complement and update practices that are already widespread in the classroom and not to replace them, so that they can offer teachers different resources to enrich the learning process and.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; New Technologies; Pedagogical Strategies.

## UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços significativos ao longo dos anos. Inicialmente, a atenção voltada para a primeira infância era limitada e muitas vezes restrita às famílias mais abastadas. A concepção de educação formal para crianças pequenas começou a ganhar espaço a partir do século XIX, com a influência de movimentos pedagógicos europeus. A Educação Infantil no Brasil teve sua origem na assistência à infância pobre e órfã, ganhando progressivamente status de ensino, com a influência de movimentos pedagógicos e políticas públicas voltadas para a primeira infância. Kuhlmann Jr., M. (1998 p.12)

No entanto, foi somente na década de 1970 que a educação infantil começou a ser oficialmente reconhecida como etapa fundamental do sistema educacional brasileiro. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a considerar a pré-escola como parte integrante do processo educacional, embora ainda não fosse obrigatória.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um importante marco na história da educação infantil no Brasil. A Carta Magna estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental e a gratuidade da educação em estabelecimentos oficiais, o que impulsionou a expansão da rede de escolas públicas e particulares voltadas para crianças em idade pré-escolar.

A década de 1990 foi marcada por avanços na regulamentação e na qualidade da educação infantil. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabeleceu diretrizes específicas para a educação infantil, consolidando-a como a primeira etapa da educação básica. A criação de instituições destinadas à educação das crianças pequenas no Brasil remonta ao século XIX, com a fundação de creches e asilos que tinham o objetivo de atender crianças em situação de vulnerabilidade social Ferreira, N. R. (2003 p.07)

Desde então, esforços têm sido empreendidos para aprimorar a formação de professores, ampliar o acesso e elevar a qualidade do ensino oferecido às crianças de zero a cinco anos. Programas e políticas públicas, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro Infância), têm contribuído para a construção de espaços educativos adequados e para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Hoje, a educação infantil no Brasil enfrenta desafios diversos, que vão desde a universalização do acesso até a garantia da qualidade do ensino oferecido. A busca por práticas inclusivas, o investimento na formação continuada de professores e a integração de tecnologias educacionais são algumas das áreas de foco para o futuro, visando proporcionar às crianças brasileiras um início de vida escolar que as prepare de forma sólida e integral para os desafios do mundo contemporâneo.

Após a Constituição Federal de 1988, houve um esforço significativo para expandir o acesso à educação infantil em todo o país. Esse processo incluiu a construção de novas creches e pré-escolas, além do incentivo à criação de parcerias entre o setor público e instituições privadas para oferecer vagas.

Apesar disso, ainda existem desafios em áreas remotas e em bairros periféricos das grandes cidades.

A formação e capacitação dos profissionais que atuam na educação infantil é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Isso inclui não apenas a qualificação acadêmica, mas também a preparação para lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil e a promoção de práticas pedagógicas adequadas. O reconhecimento da Educação Infantil como etapa integrante do sistema educacional brasileiro foi estabelecido com a promulgação da Constituição de 1988, que a definiu como dever do Estado e direito da criança. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A abordagem pedagógica na educação infantil deve ser focada no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. A construção do conhecimento por meio de experiências lúdicas e interativas é um pilar importante nessa fase. A partir da década de 1990, a Educação Infantil no Brasil passou a receber maior atenção das políticas públicas, com a implementação de programas de formação de professores e a criação de diretrizes curriculares específicas para essa etapa de ensino. Ministério da Educação. (1998)

Garantir que todas as crianças tenham acesso e participação plena na educação infantil é um desafio crucial. Isso inclui a implementação de políticas de inclusão para crianças com deficiência, crianças de diferentes origens étnico-raciais e culturais, bem como crianças em situações de vulnerabilidade social.

A qualidade da infraestrutura das instituições de educação infantil é vital. Espaços adequados, seguros e estimulantes são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Além disso, a disponibilidade de materiais pedagógicos e brinquedos adequados é essencial. Apesar dos avanços, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta desafios como a universalização do acesso, a melhoria na formação de professores e a garantia de qualidade no atendimento às crianças mais novas. Malta, V. (2017 p. 591-610)

A parceria entre famílias, escola e comunidade é um fator determinante para o sucesso da educação infantil. Envolver os pais no processo educacional e proporcionar espaços para sua participação ativa contribui para um ambiente mais enriquecedor para as crianças. Estabelecer mecanismos eficazes de avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil é importante para identificar eventuais necessidades de apoio ou intervenções específicas. A integração de

tecnologias educacionais de forma responsável e adequada à faixa etária pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer o processo de aprendizado na educação infantil.

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças, sendo um alicerce crucial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão imersas em um processo intenso de aprendizado e formação de suas identidades. Nesse contexto, a Educação Infantil proporciona um ambiente estruturado e estimulante, no qual elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais essenciais.

Nessa perspectiva, Mello (2007) afirma que [...] o bom ensino incide no que Vigotski chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com a ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente (Vigotski, 1988, apud MELLO, 2007, p. 98).

Ao interagir com seus pares e educadores, as crianças aprendem a compartilhar, a resolver conflitos e a colaborar, promovendo a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a Educação Infantil estimula o desenvolvimento da empatia, promovendo a compreensão e o respeito pela diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e empáticos.

Outro aspecto importante é a promoção da autonomia e da independência. Ao serem estimuladas a fazer escolhas e a tomar decisões, as crianças desenvolvem a confiança em si mesmas, o que é fundamental para seu crescimento pessoal e social. A capacidade de se expressar, de se comunicar e de compreender as necessidades dos outros são habilidades que têm um impacto duradouro em suas interações sociais ao longo da vida.

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88).

Além disso, a Educação Infantil contribui para a formação de indivíduos mais críticos e participativos na sociedade. Ao introduzir conceitos de cidadania, ética e valores, as crianças aprendem desde cedo sobre a importância do respeito aos direitos e deveres de todos os membros da comunidade. Isso fomenta a construção de uma consciência coletiva, preparando-as para serem agentes ativos na transformação e no aprimoramento da sociedade.

O seguinte trecho da obra de Vygotsky (2007) ratifica essa ideia: [...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Portanto, a Educação Infantil não apenas prepara as crianças para o ensino formal, mas também as capacita a se tornarem cidadãos responsáveis e engajados em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. Investir nessa fase crucial do desenvolvimento infantil é, portanto, um investimento no futuro coletivo, promovendo a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva

e preparada para enfrentar os desafios do século XXI.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças, sendo um alicerce para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão imersas em um processo intenso de aprendizado e formação de suas identidades. Nesse contexto, a Educação Infantil proporciona um ambiente estruturado e estimulante, no qual elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais essenciais.

Petroni e Souza (2010) nos ajudam a compreender o conceito de autorregulação em Vygotsky. Vygotsky (1995) entende a autorregulação como uma das mais importantes funções psicológicas superiores, que corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. O autor aponta que, por meio da mediação do outro, feita pela linguagem, o sujeito vai configurando as experiências que vive na cultura, em um processo em que as funções psicológicas elementares assumem a natureza de social. Assim, a autorregulação da conduta sustenta e promove o desenvolvimento da consciência como função psicológica superior, que confere ao sujeito as reais possibilidades de agir de forma emancipada e autônoma (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 357).

Ao interagir com seus pares e educadores, as crianças aprendem a compartilhar, a resolver conflitos e a colaborar, promovendo a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a Educação Infantil estimula o desenvolvimento da empatia, promovendo a compreensão e o respeito pela diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e empáticos.

Outro aspecto é a promoção da autonomia e da independência. Ao serem estimuladas a fazer escolhas e a tomar decisões, as crianças desenvolvem a confiança em si mesmas, o que é fundamental para seu crescimento pessoal e social. A capacidade de se expressar, de se comunicar e de compreender as necessidades dos outros são habilidades que têm um impacto duradouro em suas interações sociais ao longo da vida.

Além disso, a Educação Infantil contribui para a formação de indivíduos mais críticos e participativos na sociedade. Ao introduzir conceitos de cidadania, ética e valores, as crianças aprendem desde cedo sobre a importância do respeito aos direitos e deveres de todos os membros da comunidade. Isso fomenta a construção de uma consciência coletiva, preparando-as para serem agentes ativos na transformação e no aprimoramento da sociedade.

## **PRINCÍPIOS ESSENCIAIS E MÉTODOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como aponta Mello (2007), [a]penas na relação com sujeitos mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (MELLO, 2007, p. 88).

Na Educação Infantil, alicerçar os princípios essenciais e implementar métodos inovadores é de suma importância para promover um ambiente educacional estimulante e eficaz. Esses elementos formam a base para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e físicos.

Um dos princípios fundamentais é a individualização do ensino, que reconhece as diferenças e



singularidades de cada criança. Isso implica em oferecer atividades e desafios que estejam alinhados com o nível de desenvolvimento e interesses de cada aluno, permitindo um progresso adequado e satisfatório.

Além disso, a interatividade e a participação ativa são aspectos cruciais na educação infantil. O engajamento das crianças em atividades lúdicas e interativas propicia um ambiente propício ao aprendizado, estimulando a curiosidade natural e promovendo a construção do conhecimento de maneira significativa.

Métodos inovadores, por sua vez, envolvem a incorporação de tecnologias e abordagens contemporâneas no processo educacional. Utilizar recursos digitais, jogos educativos e ferramentas interativas pode potencializar a aprendizagem, tornando-a mais envolvente e adaptada às demandas do século XXI.

Outro princípio essencial é a valorização da autonomia e da criatividade das crianças. Oferecer espaços e oportunidades para que elas possam explorar, experimentar e criar é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e para a formação de indivíduos mais inovadores e independentes.

Ademais, a promoção de uma educação inclusiva e sensível às necessidades especiais das crianças é um princípio que não pode ser subestimado. Adotar estratégias que atendam a diversidade de habilidades e aptidões contribui para um ambiente mais acolhedor e igualitário, onde todas as crianças têm a chance de prosperar.

A integração de princípios essenciais e métodos inovadores na Educação Infantil é um passo significativo na promoção do desenvolvimento pleno das crianças. Ao considerar a individualidade, promover a interatividade, utilizar abordagens modernas e valorizar a criatividade, estamos construindo alicerces sólidos para um futuro educacional mais eficiente e inclusivo.

A Educação Infantil, a ênfase na formação integral das crianças é de extrema importância. Isso significa que é fundamental considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões emocionais, sociais e físicas.

A individualização do ensino é um princípio central nesse contexto. Cada criança traz consigo um conjunto único de habilidades, interesses e ritmos de aprendizado. Portanto, é essencial adaptar as atividades e os desafios de forma a atender às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um ambiente propício ao progresso e ao desenvolvimento pleno.

A participação ativa das crianças no processo educacional é outro elemento crucial. Ao envolvê-las em atividades lúdicas e interativas, promove-se não apenas o interesse pelo aprendizado, mas também o desenvolvimento de habilidades de colaboração, comunicação e resolução de problemas.

A incorporação de métodos inovadores na prática pedagógica é uma estratégia relevante para tornar o processo de ensino e aprendizado mais dinâmico e envolvente. Isso pode incluir o uso de tecnologias, jogos educativos e abordagens criativas que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças.



A promoção da autonomia também desempenha um papel fundamental na Educação Infantil. Ao oferecer às crianças oportunidades para fazer escolhas e tomar decisões, estamos estimulando o desenvolvimento da confiança em si mesmas e a capacidade de se tornarem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizado.

Conforme afirma Leontiev (1978), as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, apud MELLO, 2007, p. 87).

Além disso, é essencial adotar uma abordagem inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade de habilidades e características de cada criança. Isso implica em criar um ambiente acolhedor e adaptado, onde todas as crianças se sintam valorizadas e capazes de participar plenamente do processo educacional.

Ao adotar princípios que valorizem a formação integral, a individualização do ensino, a participação ativa, a inovação e a inclusão, a Educação Infantil se tornam um ambiente propício ao desenvolvimento pleno e equitativo das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que o futuro reserva.

## **A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A integração de tecnologias educacionais na Educação Infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento das crianças. Através da incorporação de recursos tecnológicos de forma planejada e adequada, é possível promover experiências enriquecedoras que estimulam a criatividade e a autonomia dos pequenos aprendizes.

Ao utilizar dispositivos como tablets, computadores e aplicativos educacionais, os educadores têm a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos. Isso permite que as crianças explorem diferentes formas de expressão, como desenhos digitais, jogos educativos e atividades interativas, ampliando assim suas habilidades criativas.

Ryckebusch (2011) expõe que [e]studos têm apontado sua importância como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos (autonomia e pensamento divergente) e criativos (ressignificações) (cf. Rossetti-Ferreira e cols, 2009; Motta, 2009; Ângelo, 2006; Costa, 2009, Brito, 2005). Nas instituições educativas infantis, aparece referendada no currículo, assumindo status de situação de ensino-aprendizagem indispensável no planejamento das educadoras (RYCKEBUSCH, 2011, p. 39).

Além disso, a integração de tecnologias na Educação Infantil também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao utilizar recursos digitais, as crianças têm a chance

de explorar conteúdos de forma independente, o que estimula a tomada de decisões e a resolução de problemas de maneira autônoma.

É importante ressaltar que a utilização de tecnologias na Educação Infantil deve ser acompanhada de uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva. Os educadores desempenham um papel fundamental ao mediar o uso dessas ferramentas, proporcionando um ambiente seguro e orientando as atividades de forma a potencializar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

[...] planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

Portanto, a integração de tecnologias educacionais na Educação Infantil representa uma oportunidade valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a criatividade e a autonomia dos alunos de maneira eficaz e inovadora.

Ao incorporar de forma planejada recursos como dispositivos digitais, softwares e aplicativos específicos para essa faixa etária, os educadores possibilitam experiências mais dinâmicas e interativas para as crianças.

Com o uso adequado dessas ferramentas, é possível estimular a criatividade dos alunos de maneiras variadas. Por exemplo, por meio de aplicativos de desenho digital, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão artística, experimentando cores, formas e texturas de maneira inovadora. Além disso, jogos educativos e atividades interativas podem ser empregados para desafiar a imaginação e a resolução de problemas, incentivando o pensamento criativo.

A tecnologia também pode ser um meio eficaz para fomentar a autonomia dos alunos. Ao utilizar dispositivos digitais, as crianças têm a oportunidade de explorar conteúdos de forma independente, podendo escolher os temas que mais as interessam e avançar em seu próprio ritmo. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e resolver desafios de maneira autônoma, habilidades essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento.

Entretanto, é fundamental que os educadores exerçam uma mediação ativa no uso das tecnologias, garantindo que o ambiente digital seja seguro e adequado para a faixa etária em questão. Além disso, é importante que as atividades propostas estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos, de modo a potencializar o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, a integração de tecnologias educacionais na Educação Infantil oferece uma oportunidade valiosa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente, promovendo a criatividade e a autonomia dos alunos de maneira inovadora e eficaz.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Infantil é uma etapa da educação onde a ludicidade é bastante valorizada e presente no currículo. Pois sabe-se que é brincando que a criança aprende e se desenvolve. A

integração de recursos tecnológicos a esse processo lúdico é o caminho para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, pois é importante considerar que hoje, a criança chega na escola com muitos conhecimentos prévios, especialmente relacionado ao uso de aparelhos eletrônicos, assim a criança dessa nova geração exige novas forma de interação para consolidar as suas aprendizagens escolares.

Priorizar espaços que proporcionem a interação entre ludicidade, tecnologia e aprendizagem reforçam a autonomia e promovem o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma educação inclusiva.

A integração entre educação tradicional e tecnologia proporcionam às crianças os importantes fermentos para compreender e mediar suas emoções, resolver conflitos e estabelecer relações saudáveis com o outro.

Observa-se que o uso adequado e assistido de recursos tecnológicos, como smartphones, tablets, computadores, livros digitais, ambientes virtuais, entre outros, promovem a integralidade educacional, aspecto esse tão valorizado na escola atual, assim destacam-se como elementos fundamentais para a formação cidadã integral da criança

Quando o educador desenvolve novas prática em sala de aula ele está na verdade preparando o espaço para a ampliação do conhecimento, esse processo de transformação na educação infantil não apenas proporciona conhecimentos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades que são importantes em um mundo em constante evolução. Assim, a busca pela inovação na educação, não é apenas um desejo, mas uma necessidade.

Lançar mão de recursos tecnológicos na educação infantil é uma prática necessária que busca proporcionar a crianças preparo para viver em uma sociedade onde a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas.

É importante lançar mão de utilizar recursos tecnológicos no ambiente escolar pois há necessidade de promover experiências de aprendizado que envolvam e desperte o interesse nos estudantes.

As novas tecnologias oferecem recursos interativos que estimulam a curiosidade e a criatividade das crianças, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne algo mais atraente voltado às suas necessidades individuais. Ao utilizar aplicativos, jogos digitais e recursos multimídia no ambiente da sala de aula o professor permite que a criança se desenvolva de forma integral, e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras do estudante, para além disso, as novas tecnologias na proporcionam uma abordagem menos tradicional dos conteúdos tornando o acesso as atividades muito mais interativo e concreto. A integração dessas ferramentas no ambiente educacional promove o pensamento crítico desde a infância, despertando na criança as capacidades necessárias para lidar com as informações e a resolver problemas de forma com autonomia.

Porém é preciso pontuar que a utilização de recursos tecnológicos deve ser equilibrado e monitorado obedecendo sempre as recomendações e limites de tempo estabelecidos para cada faixa etária, é importante também que as atividades sejam planejadas com foco no currículo e com

objetivos claros, a fim de inibir o uso indiscriminado de telas pelas crianças, uma vez que isso já é bastante comum em suas casas.

O acesso a esses recursos deve ser priorizado, assegurando que complementem, e não substituam, outras formas de aprendizado, como o contato direto com materiais físicos e a interação social. Assim, ao incorporar os recursos tecnológicos desde a etapa da Educação Infantil, a escola estará não apenas atualizando os métodos de ensino, mas proporcionando às crianças o desenvolvimento das habilidades necessárias para conviver em um mundo cada vez mais digital.

É possível afirmar, portanto, que, o uso de diferentes meios tecnológicos desempenha importantes funções na construção de um ambiente escolar dinâmico e adaptados às necessidades de aprendizagem das crianças dessa nova geração, enriquecendo as experiências de aprendizagem, oferecendo recursos interativos que estimulam a curiosidade e a criatividade e o acesso a recursos que muitas vezes eles não têm acesso em outro local que não a escola.

Portanto, concluí que a introdução de aplicativos, jogos digitais e recursos multimídia voltados a aquisição de conhecimento de forma intencional e planejada torna o processo de ensino e aprendizagem interessantes, e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras desde os primeiros anos de vida da criança. O acesso as tecnologias diversas desde a Educação Infantil proporcionam novas possibilidades de acesso ao conhecimento pela criança, contribuindo de forma positiva para o re-desenvolvimento integral.

É importante ressaltar que o uso indiscriminado de telas e recursos digitais sem planejamento e administração do tempo pode produzir efeitos negativos que não os esperados para o pleno desenvolvimento da criança, assim, ressalta-se a importância do uso planejado e orientado dessas ferramentas, garantindo que complementem outras formas de aprendizagem e não as substituam, pois é consenso entre pensadores da educação que, as atividades de interação humana são insubstituíveis, as vivências diretas com materiais físicos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a supervisão adequada são elementos essenciais para garantir que o uso da tecnologia seja construtivo.

Quando a escola lança mão de abordagens que proporcionam acesso de maneira complementar as diferentes formas de tecnologias, ela está preparando os educandos para o futuro em que a competência digital é uma habilidade fundamental. Dessa forma, a importância do fazer uso de materiais tecnológicos é importante e recomendável, de modo a extinguir o analfabetismo digital da sociedade atual.

Desse modo nota-se que a inclusão das diferentes formas de tecnologias é um importante avanço para o desenvolvimento educacional da criança, quanto utilizado de maneira adequada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

**Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Ministério da Educação. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF.

Ferreira, N. R. (2003). **História da Educação de 0 a 6 Anos no Brasil**. Editora Autores Associados.

Kullmann Jr., M. (1998). **Educação Infantil: Uma Abordagem Histórico-Cultural**. Editora Artmed.

LEONTIEV, A. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

Malta, V. (2017). **Educação Infantil no Brasil: Avanços e Desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 591-610.

Ministério da Educação. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. **As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia**. *Psicologia & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: Acesso 01 nov. 2023.

RYCKEBUSCH, C. G. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea).  
SILVA, F. G. da; DAVIS, C. **Conceito de Vygotsky no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633- 661, nov. 2023.

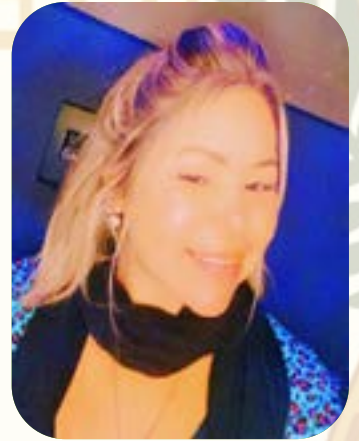
SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, (1961. 571 p. 12).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. \_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.



# A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO

## ART WORKING FOR INCLUSION



**LUCLEIDE RODRIGUES CLEMENTE LIMA**

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

### RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças autistas, autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artes; Linguagem; Autismo.

### ABSTRACT

This article aims to highlight the essential points about art and teacher training for the autistic

spectrum. Much of the pedagogical practice in arts teaching is restricted to artistic development, and focuses on the work of the educator as a transforming agent, for which they must have specific competence and qualifications. However, working with autistic children has been little explored in society and lacks information to help teachers in the school environment. In view of these aspects, the main focus of this article is to provide clear and objective information. The results show that the majority of teachers do not have sufficient and appropriate knowledge to deal with autistic people. It also seems clear to us that it is up to the teacher and the bodies responsible for education to seek out and offer continuing education courses.

**KEYWORDS:** Arts; Language; Autism.

## INTRODUÇÃO

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

## A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerada uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno.

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-

las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

Existem duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

O trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um.

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santos (2013) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (SANTOS, 2013).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ‘‘História das ideias pedagógicas no Brasil’’.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio. Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (SANTOS, 2013).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (SANTOS, 2013).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuirão para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria



das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-

pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve muitas decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no

ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importantes para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, conseqüente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e seus modos de atuação sobre eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. **Austitic.Distrurbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

# **XENOFOBIA E RACISMO: PROPOSTAS PARA DISCUSSÃO DA TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



## **XENOPHOBIA AND RACISM: PROPOSALS FOR DISCUSSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**MARGARIDA SANTINHO JACOBIK**

Graduação na Universidade Pontifícia Universidade Católica SP- Letras e Habilitação em Português (2000); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Nenê do Amanhã.

### **RESUMO**

Xenofobia e racismo são formas de preconceitos racial ou cultural. O mundo na atualidade sofre com essas violências e algumas pessoas são discriminadas. A globalização e os avanços tecnológicos ampliam a comunicação dos povos. As questões humanitárias são transmitidas pela mídia e as crianças pequenas têm o acesso a todas as informações sobre guerra e outros assuntos. A escola é o espaço, em que a criança tem o contato com os outros. No ambiente escolar, é necessário valorizar e dialogar sobre a diversidade cultural. Destaca-se, nesse estudo, a importância de desenvolver propostas pedagógicas em educação em valores na Educação Infantil. Elaborar ações educativas, em que os aspectos éticos como a tolerância, o respeito, a compreensão da diversidade façam parte da organização curricular das escolas. A infância é o momento de formação da personalidade e construção da autonomia da criança. Apresentou-se como exemplos alguns projetos e propostas elaboradas por educadores e ainda ressaltou a literatura infantil como metodologia de trabalho. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica e pesquisa descritiva. Constatou-se, desse modo, a relevância de se desenvolver propostas pedagógicas em educação em valores na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Xenofobia; Racismo; Educação em Valores; Educação Infantil.



## ABSTRACT

Xenophobia and racism are forms of racial or cultural prejudice. The world today suffers from this violence and some people are discriminated against. Globalization and technological advances have increased people's communication. Humanitarian issues are broadcast by the media and young children have access to all the information about war and other issues. School is the place where children have contact with others. In the school environment, cultural diversity needs to be valued and discussed. This study highlights the importance of developing pedagogical proposals for values education in early childhood education. Developing educational actions in which ethical aspects such as tolerance, respect and understanding of diversity are part of the school curriculum. Childhood is the time when children form their personalities and build their autonomy. Some projects and proposals drawn up by educators were presented as examples, and children's literature was also highlighted as a working methodology. This is a bibliographical review and descriptive research article. In this way, the relevance of developing pedagogical proposals in values education in Early Childhood Education was noted.

**KEYWORDS:** Xenophobia; Racism; Values Education; Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

A xenofobia e o racismo na educação infantil é uma temática fundamental para discutir com as crianças pequenas para promover alguns valores essenciais para a vida humana. Os primeiros anos de vida são um marco no desenvolvimento da personalidade da criança. Dessa forma, quando se aborda, especialmente, os valores como: tolerância, senso de coletividade, de generosidade e justiça, promove-se relevantes aspectos para combater a discriminação e o preconceito.

Destaca-se que a xenofobia e o racismo estão presentes na sociedade em que a criança vive. Assim sendo, planejar práticas educativas, abordando-se a educação em valores haverá a possibilidade de eliminar-se essas formas de discriminações e preconceitos desde a Educação Infantil. Cabe ressaltar também que deve se desenvolver um trabalho em parceria com os pais.

Demonstra-se a importância de que os educadores elaborarem um projeto político pedagógico pautado em ações educativas, visando observar discriminações, estereótipos negativos, bullying, entre outros aspectos. Revela-se, portanto, a importância de trabalhar com a educação de valores para promover a tolerância, o respeito e a compreensão desde cedo nos primeiros anos de vida.

O objetivo geral desse estudo foi identificar a xenofobia e o racismo como formas de discriminação e preconceito por meio da elaboração de uma proposta de práticas educativas na Educação Infantil. Desse modo, propôs-se como objetivos específicos: conhecer a conceituação de xenofobia e racismo; analisar a importância da educação em valores na Educação Infantil, assim como organizar uma proposta de educação em valores para essa clientela.

A trajetória metodológica realizada foi de um artigo de revisão bibliográfica, a qual se embasou em questões teóricas sobre a temática. A observação sistemática do pesquisador em Educação Infantil auxiliou na busca de um referencial teórico para realização de uma pesquisa descritiva e bibliográfica.

A estrutura de organização desse estudo, primeiramente, fez a conceituação dos temas, isto é, xenofobia e racismo para situar o leitor como seriam abordados os eventos. Logo após, analisou-se a educação de valores e seus pressupostos e, finalmente, relatou-se propostas de atividades para promover a conscientização para desenvolver alguns valores na Educação Infantil.

## **XENOFOBIA E RACISMO**

Desde o surgimento da Humanidade pode-se observar que se enfrenta muitos problemas, a xenofobia é um deles. O termo de origem grega da formação de duas palavras “xenos” (estrangeiro) e “phobos” (medo). Dessa forma, o significado dessa palavra é de aversão às pessoas ou coisas estrangeiras, um medo excessivo ao desconhecido (CABECINHAS, 2010).

Sendo assim, pode ser tratada como uma doença, um transtorno psiquiátrico, mas a palavra também é usada para designar qualquer forma de preconceito racial e cultural. De tal modo, o preconceito gerado pela xenofobia se manifesta por meio de ações discriminatórias e ódio por indivíduos estrangeiros que resultam em intolerância e desencadeiam diversas reações entre os xenófobos (GARZA, 2011).

De acordo Garza (2011, p. 05), nem todo o preconceito contra minorias étnicas, diferentes culturas ou crenças podem ser consideradas xenofobia. Em muitos casos são atitudes associadas a conflitos ideológicos, choque de culturas e até motivações políticas: “a xenofobia é uma ideologia que consiste na rejeição das identidades culturais que são diferentes da própria”.

Os atos xenofóbicos se manifestam algumas vezes por outros tipos de preconceitos. Traz violências entre as nações mundiais, desde humilhação, agressão física, constrangimento e agressão física, moral e psicológica, ou seja, especialmente pela dificuldade de aceitação das diferentes identidades culturais (MARTINS; PRESTES, 2007).

Segundo Rocha (1988, p.6), o preconceito (prefixo pré e conceito) é um “juízo” preconcebido, manifestado geralmente de forma “discriminatória” perante pessoas, lugares ou tradições consideradas diferentes ou estranhas. Costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém, ou de um grupo social, ao que lhe é diferente. As formas mais comuns de preconceito são: social, racial e sexual. De modo geral, o ponto de partida do preconceito é uma generalização superficial, chamada “estereótipo”.

Para Garza (2011, p. 05), a xenofobia fundamentou-se em discriminações baseadas em preconceitos históricos, religiosos, culturais e nacionais. Desse modo, as pessoas xenofóbicas justificam “a segregação entre diferentes grupos étnicos com o fim de não perder a própria identidade”. Ainda mais, o preconceito econômico faz ver os imigrantes como competidores dos recursos produzidos por uma nação.

Para o filósofo grego Sócrates (469 a.C – 399 a.C), o conceito de “estrangeiro” não existe, na medida em que analise sua célebre frase; “Não sou ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo”. Ele define assim alguém que abdica de sua nacionalidade e pensa na humanidade como um todo, não importando com a cultura, religião, costume, tradição, raça etc. (GARZA, 2011, p. 05).

O racismo é uma das formas mais comuns de xenofobia, para o autor acima citado (GARZA, 2011). Historicamente, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação definiu xenofobia como:

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública. (Artigo 1, GARZA, 2011, p.06).

De acordo com Almeida (2019), racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento, se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, pois culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, quando dependem do grupo social ao que pertence.

Já quanto ao conceito de racismo existem diferenças entre o preconceito racial e da discriminação racial. “O preconceito racial é juízo baseado em estereótipos acerca dos indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. A discriminação racial é um tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2019, p. 20).

A xenofobia pode ser considerada como um delito em alguns Estados, pois inflige as questões éticas. Desse modo, em 2008, a Comunidade Europeia aprovou uma diretiva contra o racismo e a xenofobia determinou um prazo de dois anos para que todos os Estados pudessem ter como objetivo a proteção e a defesa aos direitos humanos dos estrangeiros (AGÊNCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA, 2023).

Segundo Bollaiffi (2003), a xenofobia poderá estar envolvida em relações e percepções do endo grupo em relação ao exogrupo, incluindo o medo de perda de identidade, suspeição acerca de suas atividades, agressão e desejo de eliminar a sua presença para assegurar uma suposta pureza. Aponta-se que a diferenciação entre endo grupo e exogrupo não apenas contribui para a promoção do preconceito, como também é um elemento decisivo na eclosão de comportamentos discriminatórios.

Dessa forma, Bollaiffi (2003) acrescenta que as pessoas tendem a se identificar com os grupos aos quais pertencem, incorporando-os ao seu autoconceito. Elas geralmente avaliam o próprio grupo de uma forma mais positiva, aderindo a uma estratégia que favorece a preservação do autoconceito.

Para Steffens e Martins (2016), esta avaliação positiva do próprio grupo é correlata à avaliação negativa dos grupos externos. Esse viés observado do endo grupo e do exogrupo parece ser um componente fundamental na constituição da identidade social e tende a se manifestar quando ocorre qualquer diferenciação, por mínima que seja entre o endo grupo e exogrupo.

Dessa maneira, a explicação para esse fenômeno assenta-se na suposição de que as pessoas

em geral mantêm contatos bem mais intensos com os membros do próprio grupo, o que faz com que desenvolvam uma visão bem mais complexa a respeito dos grupos, em que transitam, do que sobre os grupos externos. Assim, quando requerido um julgamento de uma situação em que estejam envolvidos membros do próprio grupo, ele tende ser bem mais moderado, pois as informações novas porventura presentes são consideradas apenas após uma cuidadosa comparação com os aspectos positivos e negativos dos comportamentos inerentes aos membros do próprio grupo (STEFFENS; MARTINS, 2016).

No caso dos grupos externos, o autor acima citado (STEFFENS; MARTINS, 2016), complementa que os contatos são bem mais reduzidos e, conseqüentemente, a representação disponível sobre o grupo ou sobre os membros do grupo tende ser menos complexo, o que propicia a formulação de julgamentos mais extremados. Nesse caso, as informações novas exercem um efeito bem mais poderoso, uma vez que as informações anteriores a respeito do grupo externo são menos circunstanciadas e a avaliação tende a ser realizada de acordo com a representação estereotipada que se possui do exogrupo.

Segundo Moraes (2018, p.7), a xenofobia pode ter como alvo não apenas pessoas de outros países, mas de outras culturas, subculturas, sistemas de crenças ou características físicas. “Qualquer forma de violência baseada nas diferenças de origens geográfica, linguística ou étnica de uma pessoa como xenofobia”. O medo do desconhecido pode ser mascarado no indivíduo como aversão ou ódio, gerando preconceitos.

## **EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Com a globalização e os avanços tecnológicos, as notícias são apresentadas momentaneamente. A mídia divulga os impactos das guerras ocorridas no mundo. As questões humanitárias estão presentes no cotidiano das crianças. Elas escutam histórias de famílias que necessitam deixar todos os bens no seu país para fugir do horror da guerra e outras questões econômicas e políticas no cotidiano.

Na família, a criança acompanha com os pais fatos específicos da guerra e outros assuntos. Dessa forma, às vezes, ela pergunta sobre esses assuntos no ambiente escolar e ainda mais tem contato na escola com crianças refugiadas ou até imigrantes de outros países. Ao vivenciar todos esses aspectos destaca-se a importância de observar as possíveis mudanças que todos esses fatos possam acarretar a vida da criança (NINHOS DO BRASIL, 2023).

Desse modo, o espaço escolar deve combater qualquer tipo de atos xenofóbicos, racismo, preconceito e bullying. Cabe às escolas organizarem um projeto político pedagógico com ações educativas para valorizar a diversidade cultural. Buscar e conhecer a comunidade, em que vive a criança e demonstrar a importância do acolhimento para qualquer pessoa. As unidades escolares deverão oportunizar a vivências com as novas culturas e planejar práticas educativas que valorizem e respeitem a diversidade.

Para desenvolver uma educação com qualidade na Educação Infantil é necessário investir em um trabalho sobre valores, buscando a essência humana. Desse modo, o presente estudo irá

fazer uma reflexão sobre a temática e possíveis projetos para serem organizados com as crianças pequenas na Educação Infantil.

Dessa maneira, ao elaborar ações educativas em que o tema xenofobia e racismo, os educadores deverão discutir e organizar algumas práticas educativas. Elaborarem atividades pedagógicas para promoverem os aspectos éticos na atuação dos seguintes valores: tolerância; respeito; compreensão da diversidade desde os primórdios de vida da criança.

De acordo com Mayer (2012, p. 15), os temas apontados irão auxiliá-la no conhecimento “da relação humana na sua totalidade, do conhecimento do outro e si mesmo. Enfim, valorizar a comunicação e a cooperação, o autoconhecimento e a autoestima”. Ainda mais, expandir a integração dos aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos e filosóficos.

Silveira e Lepre (2002, p. 2) ampliam essa reflexão e apontam que “a educação em valores sociomoraes tem como objetivo a formação humana integral com vistas a construção da autonomia”. Nesse aspecto, deve ser considerado o desenvolvimento humano na sua totalidade, ou seja, abordar o cognitivo, o afetivo-emocional, o físico motor, o social e o cultural.

A criança precisa se desenvolver e aprender por meio das interações físicas e sociais no ambiente em que vive para estruturar a sua realidade sociomoral em valores. Na figura 1, observa-se rostos de diversas pessoas de diferentes raças. Desse modo, um recurso que poderá ser utilizado para fazer projetos com as crianças sobre a temática. A exploração das diferenças por meio de obras de arte ou por meio da Literatura Infantil.

**FIGURA 1 – BONECA AO LADO DO HOMEM**



FONTE: BEHR, 2023. Disponível em: [www.revistaqualé.com.br](http://www.revistaqualé.com.br). Acesso 01 dez. 2023.

A primeira etapa da Educação Básica no Brasil é a educação infantil. Dessa forma, há necessidade de criar experiências às crianças para conviver com o outro, com os professores, de acordo com “as matrizes fundamentais das relações interpessoais em que envolvem valores morais” (SILVEIRA; LEPRE, 2012).



Devries e Zan (1998) analisam que o desenvolvimento do mundo físico é integrado pela criança, já por meio de interações sociais, ela aprende o conhecimento moral de valores e virtudes. A sua experiência é formada pelo ambiente sociomoral dos relacionamentos interpessoais. Entretanto, as atividades pedagógicas na educação infantil deverão trazer o contato com os valores como: a empatia, a cooperação, o senso de coletividade, a generosidade, a justiça, a paz entre outros.

Silveira e Lepre (2012) destacam como essencial para elaboração de uma proposta curricular a educação em valores. Daí, justifica-se a necessidade de que as escolas infantis planejem práticas educativas que possibilitem relações e vivências éticas das crianças, questões como se relacionar com os outros para estruturar os valores do bem comum, da generosidade e da justiça.

Cabe às escolas infantis realizarem uma proposta curricular com a temática de educação em valores “na perspectiva de cuidado com o outro”, na construção de um mundo mais ético e justo, em que a violência não seja pauta diária da mídia, para edificar a criança emocionalmente saudável, pois essa etapa é fundamental para sua construção da autonomia moral.

Educar moralmente, segundo Piaget (1932-1994), é organizar situações e experiências para que as crianças possam vivenciar os valores de cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo. Assim, a construção de autonomia acontece, ou seja, a educação em valores é uma ação educativa planejada e intencional (SILVEIRA; LEPRE, 2012).

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORÁVEIS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse estudo, é destacado atividades pedagógicas sobre educação em valores, pois a educação infantil é a etapa “da imersão da criança em atmosfera moral em ambientes sociomorais” (SILVEIRA; LEPRE, 2022, p.254). Para isso acontecer é necessário estimular a convivência ética da criança visando o respeito ao outro e o diálogo permanente com seus companheiros e adultos.

Rueger e Pedron (2022) trabalharam com a educação em valores com a diversidade cultural, na qual se possibilitou a ampliação dos horizontes das crianças pequenas, embasados de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Nessa proposta, abordaram os princípios e os valores de solidariedade, respeito, tolerância, humildade, amor e paz.

Os autores acima citados (RUEGER; PEDRON, 2022, p.5) denominaram o Projeto com “Valores na Educação Infantil”, na qual trouxeram situações de aprendizagem nas questões sobre diversidade cultural. Assim, propuseram atividades de resgate ao sentido da espécie humana em uma perspectiva de romper com a segmentação da vida. Não deram enfoque como a divisão, isto é, “seja ela de raça, religião ou cultura, trabalhando por igualdade, convivência em grupo, construção do coletivo e respeito às individualidades”.

Dessa maneira, ao abordar um trabalho com valores, Rueger e Pedron (2022) articularam os campos de experiências. As ações educativas alicerçaram para o público infantil as relações pessoais na consciência de si e do outro e das suas necessidades individuais. A sala de aula, dessa forma,



se tornou um exercício para a vida em sociedade, ainda mais, a participação efetiva da criança para a construção de um mundo melhor.

A metodologia desenvolvida dessas práticas demonstrou a importância dos valores como: respeito, honestidade, tolerância, simplicidade, cooperação. Muitos desses valores são abordados pelas famílias e a sociedade, pois, atualmente, não observados pela criança no cotidiano (RUEGER, PEDRON, 2022).

Rueger e Pedron (2022) exploraram poesias, danças, cantos, literatura infantil, cartazes, exposições, estimularam as linguagens e apreciação de obras de arte e releituras. Eles deram o enfoque especial ao trabalho sobre a paz, o respeito, o amor, a felicidade, a tolerância, a responsabilidade, a igualdade, a cooperação e a união. As atividades terminaram com um piquenique corporativo e exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Outros dois projetos foram expostos por Marques (2011), que aconteceram nos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo em 1999. A Campanha pela Paz e pelo Desarmamento desencadearam os seguintes projetos: “Eu Sou da Paz, Arminhas, não! E o outro “A Mira da Paz”, ambos projetos desenvolvidos nas turmas de educação infantil.

Este trabalho de Marques (2011) envolveu diversas empresas e escolas dos municípios acima citados. As crianças trocaram suas armas de brinquedo por adesivos ou bonés da campanha pela paz, além disso, escreveram o nome na Bandeira da Paz. As armas de brinquedos foram recicladas e transformadas em chaveiros como a forma da pomba colorida. Material de símbolo que foi elaborado e criado pelas crianças.

Desse modo, o projeto visava o incentivo das crianças na escola e da comunidade a brincarem com menos armas de brinquedo e usarem outros objetos como bolas, bonecas, carrinhos e sucatas. As atividades dos projetos foram realizadas ludicamente visando a importância de promover a paz no mundo. As crianças vivenciaram de “forma concreta, a troca do símbolo da violência para o símbolo da paz” (MARQUES, 2011, p.104).

A autora Marques (2011) destaca que as crianças participaram do projeto, mas não precisaram desfazer de todas suas armas que possuíam, havia uma alternativa até de troca, porém era dialogado com elas o comprometimento com a promoção da paz mundial. O grande objetivo era uma educação em valores sobre a tolerância, a solidariedade e a harmonia.

A literatura infantil é uma metodologia favorável a desenvolver a educação em valores também a ser destacada como proposta pedagógica para Educação Infantil. Alguns livros trazem tema como a xenofobia e a diversidade cultural: Ziraldo Alves Pinto (2012) escreveu o livro “O Menino Marrom”, em que aborda como a diversidade e a importância de aceitar as diferenças entre as pessoas. Valoriza a importância da diversidade, ainda mais, apresenta uma linguagem de forma lúdica e divertida, produzindo uma reflexão social do personagem.

Destaca-se o livro “A Cor de Coraline” de Alexandre Rampazo (2021), uma menina que muda para um novo país e precisa lidar com a xenofobia de colegas de escola. Enredo que propõe refletir sobre a identidade, representatividade e empatia. Essas histórias poderão fazer as crianças a

refletirem sobre a diversidade cultural promover os valores de igualdade e inclusão. Os educadores poderão discutir sobre aceitação das diferentes culturas e origens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se, nesse estudo, como a xenofobia e o racismo poderão criar ações discriminatórias de ódio por pessoas de diferentes culturas e crenças, gerando conflitos ideológicos, atos de preconceitos e violência. Na atualidade, com a globalização e os avanços tecnológicos fatos acontecidos são divulgados para o mundo inteiro. Todos esses fatores atingem diretamente as crianças acarretando muita violência em suas vidas desde cedo.

Verificou-se para amenizar as formas de discriminações o papel importante da escola para desenvolver uma educação em valores. A relevância de organizar uma proposta pedagógica com a seguinte temática: tolerância, respeito e compreensão a diversidade. A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, um espaço, em que a criança tem as primeiras experiências de convivência com o outro e o adulto.

Ao apresentar propostas pedagógicas para trabalhar sobre educação em valores constatou-se ser fundamental uma abordagem por meio lúdico, calcado por projetos, em que a criança possa vivenciar a diversidade cultural existente em sua realidade de forma que respeite e tenha diálogo com seus parceiros. Destaca-se ainda o valor de se trabalhar com a questão da paz como fundamental para a convivência e a sobrevivência humana.

A sala de aula deve ser um espaço de exercício para vida em sociedade, a busca de ações educativas em que torne os valores como: tolerância, cooperação, respeito e compreensão como cerne da existência humana. Essa é uma temática reflexiva que deverá ser discutida em muitos outros estudos e ampliação de novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA. **O crime de ódio na União Europeia – Justiça, 2023**. Disponível em: [www.fra.europa.eu/sites/default/files/fra-factsheet\\_hate-crime\\_pt\\_final-pdf](http://www.fra.europa.eu/sites/default/files/fra-factsheet_hate-crime_pt_final-pdf). Acesso 03 dez. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural – Feminismos Plurais**, São Paulo: Sueli Carneiro/Polen, 2019. Disponível em: [www.books.google.com.br](http://www.books.google.com.br). Acesso 02 dez. 2023.

BEHR, Cinthia. **Casos de xenofobia no Sul levanta debate sobre o tema. Qualé.** Disponível em: [www.revistaqualé.com.br](http://www.revistaqualé.com.br). 2023. Acesso 01 dez. 2023.

BOLAFFI, Guido et al. **Dictionary of race, ethnicity and culture.** London: Sace, 2003. Disponível em: [www.book.google.com.br](http://www.book.google.com.br). Acesso 02 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1.

CABECINHAS, Rosa. **Expressões de racismo: mudanças e continuidades.** In: MANDARINO, Ana Cristina de Sousa; GOMBERG, Estelio. **Racismos: Olhares plurais,** Salvador: EDUFBA, 2010.

DEVRIES, R; ZAN, B. **A ética na educação infantil (o ambiente sócio moral na escola).** Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARZA, Cecília De La. **Xenofobia.** Open Editon Journals, vol. 7, n.2, p. 86-89, 2011. Disponível em: [www.journals.openediton.org/laboreal/7924](http://www.journals.openediton.org/laboreal/7924). Acesso 02 dez.2023.

MARQUES, Circe Mara; JAHNKE, Simone Mundstock. **Educação Infantil – Projetando e registrando a avaliação educativa,** São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINS, Alexandre Luís Ponce; PRESTES, Vivian Raffaella. **Mobilidade e Xenofobia: considerações da geografia à psicanálise.** Percurso Nemo, Maringá, vol. 9, n. 1, p.25-29, 2017.

MAYER, Canísio. **Por uma educação de valor – Atividades e dinâmicas para viver com ética.** São Paulo: Paulinas, 2012.

MORAIS, Pâmela. **Xenofobia no Brasil – o que gera essa intolerância**. Politize, 2018. Disponível em: [www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe](http://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe). Acesso 03 dez. 2023.

NINHOS DO BRASIL. **Como falar sobre a guerra com as crianças. Ninhos do Brasil**. Disponível em: [ninhosdobrasil.com.br](http://ninhosdobrasil.com.br). Acesso 03 dez. 2023.

PINTO, Ziraldo Alves. **Menino Marrom**, São Paulo: Melhoramentos, 2012.

RAMPAZO, Alexandre. **A Cor de Coraline**, Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

RUEGER, Rosemeire Auxiliadora Hernandes; PEDRON, Liliâne Maria Consoni. **Trabalho com valores na Educação Infantil abordando a temática História e Cultura Afro Brasileira**. Construir Notícias, ed. 59. Disponível em: [www.construirnoticias.com.br](http://www.construirnoticias.com.br). Acesso 02 dez. 2023.

ROCHA, Everaldo Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988

SILVEIRA, Amanda; LEPRE, Rita Mellisa. **Educação em valores sociomoraís na Educação Infantil: proposta de sequência didática entre 5 e 6 anos de idade**. Schème. Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/scheme](http://www.marilia.unesp.br/scheme). Acesso 03 dez. 2023.

STEFFENS, I.; MARTINS, J. **Falta um Jorge: a saúde na política para imigrantes de São Paulo (SP)**. Lua Nova, São Paulo, n. 98, p. 275-299, 2016. Disponível em: [www.scielo.br/j/ln/a/cykJK-GRKj5XhMTZ3YRbMJHg/](http://www.scielo.br/j/ln/a/cykJK-GRKj5XhMTZ3YRbMJHg/). Acesso 03 dez. 2023.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE

## ANTI-RACIST EDUCATION AND DIVERSITY



### MARIA ALDENIR DE JESUS SANTANA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Herminio Ometto, conclusão no ano de (2008); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Faconnect, conclusão no ano de (2019); professora de educação Infantil e ensino fundamental I.

### RESUMO

As intencionalidades das práticas desenvolvidas com crianças têm como principal função propiciar e estimular o desenvolvimento de uma identidade étnica, cultural e de gênero de forma positiva. Podendo esse trabalho ser desenvolvido através de vivências, experiências e brincadeiras que fazem parte da rotina nas unidades educacionais, abrangendo as diversas áreas do conhecimento, contemplando o desenvolvimento das múltiplas linguagens e na totalidade da educação, garantindo que aconteçam de maneira prazerosa, desafiadora, em um ambiente acolhedor e seguro, onde todos possam sentir-se, respeitados e representados nas suas especificidades. Quando a criança é inserida nos espaços de educação infantil ela traz consigo experiência do convívio família e do ambiente onde está inserida e começa interagir com adultos e crianças desconhecidas, com características e diferentes experiências. Através dessa nova realidade ela tem oportunidade de experimentar desafios que possibilitam o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidade que levará para sua vida cultural e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intencionalidade; Especificidade; Interações; Desenvolvimento.

## ABSTRACT

The main purpose of the practices developed with children is to encourage and stimulate the development of a positive ethnic, cultural and gender identity. This work can be developed through experiences, experiments and games that are part of the routine in educational units, covering the various areas of knowledge, contemplating the development of multiple languages and the totality of education, ensuring that they take place in a pleasurable, challenging way, in a welcoming and safe environment, where everyone can feel respected and represented in their specificities. When children enter early childhood education spaces, they bring with them experiences from their families and the environment in which they live and begin to interact with unfamiliar adults and children with different characteristics and experiences. Through these new realities, they have the opportunity to experience challenges that enable them to develop new knowledge and skills that they will take into their cultural and social lives.

**KEYWORDS:** Intentionality; Specificity; Interactions; Development.

## INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. Além das legislações educacionais citadas, um importante documento oficial é o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010d). Os marcos legais referenciados resultam da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscou a representação de identidades sócio raciais, historicamente marginalizadas. Marcos legais podem ser utilizados como ferramentas conceituais e teóricas que ajudam na desconstrução de percepções falsas sobre o outro e ajudam na construção de uma cultura de igualdade, evitando assim a folclorização das histórias e culturas. Esse movimento culminou na alteração do Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação (1996), a qual, em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo alterada novamente em 2008 para incluir a mesma obrigatoriedade em relação à História e Cultura 44 CURRÍCULO DA CIDADE Indígena. Esse grupo de legislações procura garantir aos cidadãos brasileiros em geral o acesso à Educação Básica, devidamente assistidos por profissionais qualificados e capacitados para:

[...] identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2013, p.11).



## A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DE DIFERENTES CULTURAS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Quando consideramos a EI, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na EI, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos.

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana. A escola não é um espaço neutro. Ela pode operar em direção ao aprofundamento da discriminação, mantendo desvantagens e perpetuando preconceitos, ou impedir atitudes racistas, propondo estudos, discussões e práticas relativas a essa temática. Um modo muito efetivo de enfrentar esse desafio na Educação Infantil é ofertar às crianças representações gráficas, literárias, científicas e artísticas que contemplem essa diversidade, para que encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias. Dessa forma, bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social. Indique EI – 5.4.3.

Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional? Em detrimento da conjuntura recente, salientamos a necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar, para evitar que as injúrias psicológicas e emocionais do racismo continuem a vitimar bebês, crianças e jovens oriundos de todos os grupos étnico-raciais e segmentos sociais. Se, por um lado, o racismo implícito está atrelado à subjetividade manifesta nas relações interpessoais cotidianas, o lado objetivo ou explícito do racismo está relacionado às bases estruturais de vivências que privam milhões de crianças negras, indígenas e imigrantes, entre outros, do acesso a saneamento básico, saúde e moradia digna.

Com relação aos povos indígenas, assistimos nos últimos anos à expansão da escolarização desses grupos. Seja nas aldeias mais distantes, seja naquelas situadas nas bordas das cidades, as crianças indígenas — e dos povos minoritários de todo o mundo — cada vez mais frequentam escolas.

O importante tem sido a defesa de que a educação escolar das populações indígenas

brasileiras precisa ser Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo. Meta 10.2 Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos. Meta 11.4 Fortalecer esforços para proteger o patrimônio cultural e natural do mundo. EDUCAÇÃO INFANTIL 47 feita a partir dos territórios onde está situada a aldeia, sua história, sua cultura, suas formas de organização social, de alimentação e religião.

Até a década de 1980, o grande objetivo da educação indígena era a realização de uma escolarização com “um modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista tradicional da escola colonialista” (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011).

Desde essa década, com a Constituição Federal, e na década seguinte, com a LDB (BRASIL, 1996), fica definida a especificidade da educação indígena. As DCNEI (BRASIL, 2010a) indicam, no artigo oitavo, dois importantes aspectos relacionados à Educação Infantil com a Educação Indígena. Num primeiro momento, no parágrafo 1º, inciso VIII, o texto assume o compromisso de que todas as Unidades de EI possibilitem às crianças brasileiras apreciarem, reconhecerem, valorizarem e respeitarem, isto é, apropriarem-se das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010a) fica definida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de seus bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. As propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e racial e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família/responsáveis e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

É nesse contexto de garantia de direitos que se inserem os três Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs). Os CECIs são Unidades Educacionais da RME-SP que atendem à população guarani residente em duas Terras Indígenas: Jaraguá (aldeias Pyau, Ytu e Itakupe) e Tenondé Porã (aldeias Tenondé Porã, Krukutu, Guyrapaju, Kalipety, Kuarany Rexakã, Karumbe`y e Yyrexalã). Eles são vistos como espaços que contribuem para complementar e reforçar as práticas educacionais e culturais indígenas, nas quais há ações indicadas pela premissa de que as(os) educadoras(es) devem respeitar os conhecimentos que as próprias crianças possuem e seus modos específicos de aprender e interagir com o mundo.

As brincadeiras indígenas, vídeos sobre o dia a dia das crianças pequenas e visitas aos territórios indígenas podem ser elementos de apoio para construir saberes sobre as diferentes nações. Para discutir a vida dos povos indígenas, é preciso lidar com os paradoxos da temporalidade, da espacialidade, dos modos de vida. Aprender que não há um estereótipo, que são distintos os modos de viver, que há grupos originários indígenas em São Paulo e que eles também frequentam escolas da RME-SP aproxima e desmistifica algumas ideias vigentes no senso comum.

Em relação à Educação para as novas migrações, consideramos que a América é um continente formado pelos habitantes originários que aqui residiam, pelos migrantes vindos da Europa e da Ásia

e pelos negros que chegaram escravizados do continente africano. Nas migrações da modernidade, o imigrante chegava ao novo país e pouco a pouco ia se constituindo como cidadão, juntamente com os demais recém-chegados. As escolas cumpriam importante função socializadora, especialmente pela ênfase na unicidade da língua.

A história do Brasil evidencia essa marca, pois, apesar da imensa área geográfica, a língua portuguesa tornou-se um importante fator de homogeneização. As diferenças de origem, sociais, culturais, religiosas, linguísticas foram pouco toleradas, e o grupo hegemônico garantia a formação do Estado nacional pelo uso da coerção e da força sobre as populações.

Se até o início do século XX o fluxo migratório foi constituído pelos movimentos de colonização dos países europeus em direção à América, África, Oriente Médio e Ásia, hoje as migrações são caracterizadas por novos percursos, que cruzam o planeta em todas as direções.

A diáspora, os refugiados, os novos Meta 4.2 Garantir acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar. Meta 4.5 Eliminar as disparidades de gênero na educação, garantir formação profissional para os mais vulneráveis e acesso particularmente a crianças em situação de vulnerabilidade. Meta 10.7 Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas. EDUCAÇÃO INFANTIL 49 migrantes percorrem terras e mares em busca de territórios onde possam encontrar melhores condições de vida para si e para as suas famílias/responsáveis.

O Brasil, depois de um longo tempo sem movimentos migratórios, vem recebendo novos fluxos, com a presença, nos últimos 20 anos, de bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congolese, sírios, entre outros. Apesar de uma formação multicultural, a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas e a disputa por vagas no mercado de trabalho têm gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo. No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de acolher e sustentar esses novos grupos que passam a fazer parte da sociedade brasileira e das instituições educacionais do país.

Nos princípios e diretrizes dessa lei, especificamente no artigo terceiro, fica claro, no parágrafo XVII, o direito “à proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”.

Zygmund Bauman, em seu último livro “Estranhos a nossa porta”, afirma que não há uma solução fácil para a questão das migrações, uma vez que ela deixou de ser circunstancial para se tornar estrutural, isto é, uma condição de um mundo globalizado que vive uma crise humanitária. Para ele, a superação desse conflito somente acontecerá quando as pessoas reconhecerem a interdependência entre os humanos (e não humanos) no planeta, e constituírem novas formas de convivência e solidariedade. Segundo o autor, essa não é uma situação fácil nem para o refugiado ou migrante, nem para aqueles que o recebem.

O eixo demarcador das relações entre os dois grupos pode ou deve ser o direito à hospitalidade e o direito a ser reconhecido como um sujeito de direitos pertencente a uma sociedade de iguais. É preciso retomar o caminho da ética e da solidariedade, desviando do medo. A RME-SP exibe uma característica comum a outras grandes cidades globais: o aumento dos fluxos migratórios, que tem

contribuído para internacionalizar as UEs.

Desde 31 de março de 2018, 5.312 estudantes imigrantes oriundos de 81 países se faziam representar. Essas crianças estão matriculadas em todas as etapas da Educação Básica. Os bebês e as crianças têm sido grandes vítimas dessa situação migratória e não podem ser tratados com desconsideração. As UEs que recebem essas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de instituições com outras experiências com migrações. Não há um modo único de lidar com essa situação, e os caminhos mais adequados serão revelados nos processos de cada grupo. Será necessário aprender a conviver com as diversidades culturais dos bebês, das crianças e suas famílias/responsáveis, e principalmente cuidar da homogeneização pela língua. Aprender uma língua estrangeira na situação de migrante ou refugiado não é o mesmo que aprender uma segunda língua por desejo de ampliar horizontes.

A língua materna é acolhedora, oferece o sentimento de estar em casa, uma sensação na qual a música e as letras compõem um todo harmônico, ligado ao sentimento de existência de cada indivíduo.

As UEs precisam propiciar espaço para a escuta dos gestos, olhares e das palavras de cada bebê, criança e família/responsáveis, procurando superar as barreiras da comunicação. As UEs podem promover momentos coletivos de convivência e tempos individualizados com os familiares, para conversar sobre a adaptação ao país e as dúvidas ou para ler histórias sobre crianças migrantes ou sobre os países de origem. Dessa forma, as crianças que estão chegando podem ser indiretamente apresentadas em seus pertencimentos sociais e culturais e valorizadas em suas diferenças. É preciso ainda realizar adaptações nas práticas pedagógicas e problematização dos conhecimentos e das abordagens trabalhadas nas escolas.

De uns anos para cá, as UEs têm recebido muitos imigrantes provindos de países latino-americanos e africanos. As crianças são matriculadas e passam a frequentar as UEs, pois o direito da matrícula nas escolas brasileiras lhes é garantido.

É urgente um olhar sensível para acolher todas as crianças, não só no início das atividades anuais, com propostas planejadas, mas no decorrer do ano, atendendo às especificidades e peculiaridades destas que vão sendo matriculadas durante esse período. É preciso ampliar a concepção de acolhimento no sentido de abraçar a criança na condição que está, acolher não só a criança, mas sua história de vida, seu contexto, seu modo de ser e estar no mundo. Parece algo simples e sistemático, mas às vezes ficamos no campo discursivo, ou mesmo confundimos acolhimento com a adaptação da criança ao meio em que está. Meta 5.1 Acabar com a discriminação contra meninas e mulheres. Ação 5.C Fortalecer políticas e legislação para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas. EDUCAÇÃO INFANTIL 51 inserida. Muitas vezes, essa adaptação não passa de expectativas de visões adultocêntricas.

Acolher exige se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, é uma questão humanitária e de muita sensibilidade. A cena de recepção e acolhimento das famílias/responsáveis imigrantes exige uma análise que destaca especialmente a postura de acolhimento do novo e do enfrentamento das realidades educacionais que nos surgem: a diversidade, a diferença, a fugacidade e a profundidade

das relações humanas, as separações e a hospitalidade como princípio ético e humano.

Nem sempre saberemos ou teremos todas as informações, é tarefa da UE transformar a busca por essas informações em um processo coletivo e respeitoso de investigação. Quanto mais a UE estiver envolvida com essa temática, mais recursos ela poderá dispor para o acolhimento e atendimento dos direitos humanos.

## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Desde meados do século XX, novas discussões estão presentes na Educação Infantil. Nos anos 1980 e 1990, novas abordagens passaram a ser conversadas nas UEs, entre as(os) professoras(es) e educadoras(es), familiares e as próprias crianças. O conhecimento do próprio corpo, as diferenças entre corpos de meninos e meninas deixaram de ser tabus, e os questionamentos das crianças sobre a sua origem começaram a ser tratados com maior naturalidade. Livros, filmes, brinquedos foram produzidos para apoiar a construção de perguntas, a compreensão e as respostas sobre esses temas, que por muitas gerações ficaram do lado de fora da escola. Questões relativas ao tema gênero trazem novos questionamentos para as UEs de Educação Infantil. Muitas são as abordagens sociais, culturais, políticas sobre esse tema. A igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos são direitos que todos defendem na Educação Infantil.

Conforme a DCNEI, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2010a). Assim, romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As unidades de ensino têm papel fundamental e responsabilidade de propiciar propostas pedagógicas pautadas nas legislações vigentes a desenvolver práticas com princípios éticos aliados as questões antirracista e de diversidade. Essa temática deve ser inserida também no plano anual da unidade educacional, pois sabe-se que o projeto político pedagógico é um documento vivo, dinâmico e reflexivo, capaz de acompanhar as práticas que acontecem no chão da escola.

O desenvolvimento da identidade e o protagonismo infantil deve ser levado em consideração e visto como parte fundamental desse processo, levando em conta que a qualidade da educação infantil se faz a partir do momento em que todos os envolvidos estejam engajados, conheçam os pensamentos e acreditem nas potencialidades dos bebês e crianças, e a partir delas proponham experiências, vivências e desafios necessários e compatíveis as concepções cabíveis a faixa etária.

É imprescindível promover a igualdade de condições observando, as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais políticas e econômicas e

## **REFERÊNCIAS**

**Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiro-São Paulo:SME/COPED, 2022**

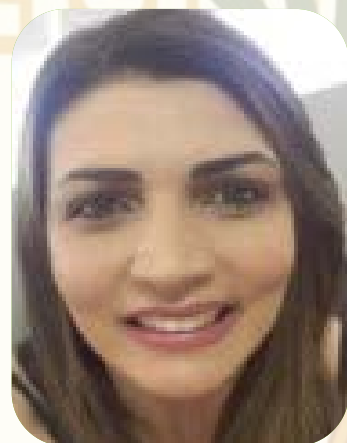
**Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16.**

**LDB (BRASIL, 1996),**

**Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017).**



# EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O ESCOTISMO NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS



## NON-FORMAL EDUCATION: SCOUTING TO HELP TEACH GEOGRAPHY IN SCHOOLS

### MARIA APARECIDA DE FARIA

Graduação em Licenciatura em Geografia pela Faculdade UNIFAI - Centro Universitário Assunção (2009); Professora de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Bernardo O'Higgins, Professor de Ensino Médio - Geografia - na EMEF Bernardo O'Higgins.

### RESUMO

O Movimento Escoteiro, por meio de seu programa educativo aplicado pelo Método Escoteiro, é uma alternativa que objetiva o auxílio da formação de jovens cidadãos, mediante a seus valores, úteis e participativos da sociedade. Os jovens inseridos neste movimento, são estimulados a serem autônomos e protagonistas de seu processo de aprendizagem por meio da aplicação de atividades atrativas, úteis e diversificadas. Como agente de educação não-formal o Escotismo desempenha o papel de contribuir com a complementação também na educação formal. Visto isso, o presente estudo tem por objetivo apresentar a adoção de elementos do Método Escoteiro no auxílio do ensino-aprendizagem nas escolas e como o Escotismo contribui com a educação formal com foco na disciplina de Geografia, pela análise bibliográfica de estudos de campo e participativos já realizados por pesquisadores, bem como outros documentos e literaturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia; Movimento Escoteiro; Educação Não-Formal; Ensino-Aprendizagem; Educação Formal.

## ABSTRACT

The Scout Movement, through its educational program applied by the Scout Method, is an alternative that aims to help train young citizens, through their values, useful and participatory in society. The young people involved in this movement are encouraged to be autonomous and protagonists of their learning process through the application of attractive, useful and diversified activities. As an agent of non-formal education, Scouting plays a role in complementing formal education. In view of this, the aim of this study is to present the adoption of elements of the Scout Method to aid teaching and learning in schools and how Scouting contributes to formal education with a focus on the subject of Geography, through a bibliographical analysis of field and participatory studies already carried out by researchers, as well as other documents and literature.

**KEYWORDS:** Geography; Scout Movement; Non-Formal Education; Teaching-Learning; Formal Education.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, ainda é apresentado certa dificuldade no ensino-aprendizagem que muitos alunos com a metodologia tradicional do ensino de geografia. Portanto, se faz necessário a adoção de metodologias que despertem o interesse do aluno a essa disciplina, uma vez que, em sua maioria o conteúdo ministrado durante as aulas é majoritariamente leitura de textos longos e complexos, que não alcançam o objetivo de atingir o conhecimento do aluno (FARIA, 2023).

Tendo em mente que, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o estudo da Geografia é contributivo a formação do conceito de identidade além da compreensão de mundo por meio das ações do homem uma sociedade diversa e multirregional, uma alternativa que pode contribuir no despertar do interesse do jovem é atualização de ferramentas auxiliaadoras de caráter da educação não-formal, uma vez que desempenham papel de contribuir por meio da complementação a educação formal, que é caracterizada à escola.

De acordo com Severo (2015, apud EVARISTO, 2022, p. 13):

Sem negar o potencial e a especificidade da escola, as práticas educativas não escolares adquirem relevância no contexto de um projeto de sociedade em que a aprendizagem e o conhecimento ocupam lugares centrais (SEVERO, 2015, p 4).

Contudo, vale ressaltar que, de acordo com Quadra e D'avila (2016, p. 23) o incentivo do uso de ferramentas educativas não-formais para integração do sistema formal ao não formal tendo em vista que o conhecimento é adquirido de forma dinâmica ainda é um desafio quando se trata da Educação no âmbito nacional. Porém é necessário a busca de alternativas e incentivos a métodos não-formais de aprendizagem, como alternativa para superar a dificuldade do ensino de geografia na formação e, conseqüentemente, formar cidadãos ativos que possuam a capacidade de análise e interpretação da sociedade em que vivem e da iniciativa do aprender fazendo.

O objetivo principal do artigo é apresentar metodologia alternativa do ensino de Geografia nas escolas por meio da Educação Não-Formal. Além disso, apresenta como objetivos específicos, a escolha de elementos do Escotismo como ferramenta auxiliadora de educação não-formal e como ele pode complementar e facilitar a educação formal de Geografia, apresentando como metodologia de pesquisa de revisões de literatura e análise qualitativa de estudos publicados.

O estudo apresentará inicialmente um breve conceito e distinção entre a educação formal e não-formal. Dando continuidade, será apresentado o que é o Movimento Escoteiro recorrendo ao resumo de sua história mundial e no Brasil, seu projeto educativo, seus valores e princípios e, por fim, como o Movimento Escoteiro pode auxiliar e complementar na educação de geografia para o ensino escolar pela análise de outros estudos de campo realizados e publicados, material didáticos e outras literaturas.

## EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

Para garantir o entendimento da concepção e distinção entre os agentes educativos de Educação formal e não-formal, é necessário que haja um entendimento do que é “educação” em suas diferentes interpretações. Portanto, segundo o artigo 1º da Lei estabelecida das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a educação é definida por abranger os processos formativos desenvolvidos em diversas áreas, sejam eles da convivência social, institucional, organizacional, cultural ou familiar. Em suas palavras:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

É importante destacar que é um processo complexo e contínuo no qual perdura ao longo da vida, desde o nascimento até a morte do homem como um todo. Ela, por sua vez, por sua complexidade, pode ser interpretada, compreendida e definida de maneiras distintas.

A definição de Libâneo (2004), portanto, é semelhante e complementa a definida pela LDB, no qual ele cita:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2004, p.30).

De acordo com Paulo Freire (1999, apud SILVA et al., 2013, p. 24) em relação ao conceito de educação: [...] “está em perceber o homem como um ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação ontológica em ‘ser mais’ que está associada com a capacidade de transformar o mundo”. Já no ponto de vista de Kant (2004, apud GUIMARÃES, 2013, p. 14), trata-se de “educação” o desenvolvimento total das capacidades do ser humano que tem por objetivo atingir seu desenvolvimento pleno.

Por fim, a UNESCO (2016) define:

A educação é o processo deliberado de adquirir conhecimentos e desenvolver as competências para aplicá-los em situações relevantes. O desenvolvimento e a aplicação de conheci-

mentos são os objetivos fundamentais da educação, orientados pelos princípios do tipo de sociedade à qual aspiramos (UNESCO 2016, p. 85).

Portanto, tendo o entendimento de que a educação não se trata apenas do processo de adquirir e validar conhecimentos, mas de desenvolvimento da capacidade de poder aplica-los em situações necessárias, entende-se que a educação é exercida além das instituições escolares, caracterizadas por um ambiente formal. Sendo assim, perante a conclusão, a educação transcende a outras perspectivas de agentes educativos contribuintes ao desenvolvimento pleno de um indivíduo participante da sociedade em que vive, como por exemplo a educação não-formal.

A educação pode ser dividida em três tipos de agentes educativos que possuem papel importante na formação pessoal identitária: a educação formal, não-formal e informal.

A educação formal é o sistema educacional institucionalizado e hierárquico, com avaliações de rendimento e progressão. Possui a característica de um sistema sequencialmente estruturado voltados ao ensino e aprendizagem obrigatórios perante a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Jacobucci (2008) a define como:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório (JACOBUCCI, 2008, p.56).

Partindo por tal contexto e definição, fica claro que o conjunto de regras exigidas a serem obedecidas, como característica da educação formal, permite a preparação do indivíduo para a sociedade, uma vez que possui o objetivo do ensino de conteúdos histórico-cultural sistematizado do país (GOHN, 2006, apud, CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 3).

Já a educação não-formal, segundo Gadotti (2005, p. 2) trata-se de atividades organizadas, porém menos hierárquica, fora do sistema formal burocraticamente estabelecido sem a necessidade do sistema sequencialmente estruturado, que é característica da educação formal.

Corroborando a definição de Gadotti (2005), Felix et al (2012, apud COSTA et al, 2018, p. 6) afirma:

[...] processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável (FELIX et al, 2012, p.1)

Além disso, pode ser classificada como uma atividade que possui o objetivo de complementar, acrescentar à educação formal em relação ao processo de aprendizagem, por meio de experiências empíricas e de suas trocas entre indivíduos. O Escotismo trata-se de uma instituição organizada de caráter não-formal no qual está fora do sistema de educação formal, porém como forma de também complementar à educação formal para a formação de cidadãos participantes e uteis perante a sociedade em que vivem.

## CONTEXTUALIZANDO O MOVIMENTO ESCOTEIRO: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E VALORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Escotismo é um Movimento educativo, de caráter não-formal, voltado para jovens fundado em 1907 por Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1941), conhecido como BP, na Inglaterra.

Damos início a sua trajetória em 1876, após o fim de seus estudos secundários, no qual Baden-Powell ingressa na carreira militar na Índia. No ano de 1899, Baden-Powell é enviado para a guerra na África do Sul, local em que ocorreu a batalha de Mafeking, no qual, pelo seu excelente desempenho e sucesso no combate, passa a ser reconhecido mundialmente como herói de guerra (OLIVEIRA, 2011, p.25).

De acordo com a União dos Escoteiros do Brasil (2023), com as habilidades e sapiência adquiridas no período que Baden-Powell passou na Índia e na África do Sul, o fundador do Escotismo escreveu o livro "Aids To Scouting", em sua tradução é conhecido por "Ajudas à Exploração Militar". O livro possuía informações de sobrevivência que faziam referência à vida em campo, no qual apresentava informações sobre exploração, técnicas e seguimento de pistas, entre outros, no qual chamou muito a atenção dos jovens ingleses para viverem aventuras assim como BP.

Com isso, Baden-Powell adaptou seu livro para que ele pudesse ser adotado pelas escolas britânicas assim que voltou a Inglaterra e notar que seu livro obteve sucesso entre os jovens. Em 1907, realizou seu primeiro acampamento reunindo um grupo de jovens para passar seus ensinamentos de coragem, autodisciplina e camaradagem. Foi neste momento, que pode ser considerado o início do Escotismo.

No dia 1º de agosto de 1907, ele levou 20 rapazes para a Ilha de Brownsea, no Canal da Mancha, para realizar o primeiro acampamento escoteiro do mundo. Essa era a forma que B-P havia encontrado para testar suas ideias. Ao longo de oito dias, ele aplicou diversos ensinamentos sobre vida em equipe e ao ar livre, acampamentos, fogueiras, jogos, rastreamento, observação e dedução, técnicas de primeiros socorros, alimentação e boas ações. Ele havia pensado nessa diversidade de práticas para que os jovens pudessem voltar para casa mais independentes e com novas habilidades (UEB, 2023).

Obtendo sucesso em seu acampamento, em 1908, BP lança seu primeiro livro voltado para os jovens intitulado "Escotismo para Rapazes". Após a publicação de sua nova obra literária, o escotismo foi se expandindo mundialmente tornando-se uma grande fraternidade e, em 1920, após o fim da Primeira Guerra Mundial, aconteceu o primeiro Acampamento Mundial (Jamboree), reunindo mais de 8 mil jovens em Londres.

Em outubro de 1941, em Niery no Quênia, o fundador do escotismo Lorde Robert Stephenson Smyth Baden-Powell falece dormindo

O escotismo no Brasil chegou no ano de 1910, com a vinda suboficiais da marinha brasileira que voltaram da Europa e experienciaram o movimento de perto. Com eles trouxeram artigos escoteiros como uniformes, acessórios e distintivos e, logo surgiu a ideia de fundação do Centro de Boys Scouts. Porém, o escotismo já havia sido apresentado nacionalmente em 1909, pela revista "Ilustração Brasileira" na qual apresentava em sua edição, fotos do primeiro acampamento em



Brownsea (OLIVEIRA, 2011, p.27).

De acordo com registros disponibilizados pela União dos Escoteiros do Brasil (2023), logo após a vinda do Escotismo ao Brasil, o Movimento acabou obtendo conhecimento e se espalhando pelo território nacional. Em novembro de 1924 foi criada a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) e reconhecida como instituição destinada a educação a extraescolar pelo do Decreto da Lei no 8.828 de 24 de janeiro de 1946.

Apesar de possuir uma pedagogia com fortes elementos nacionalistas e existir resquícios de uma cultura militar, resumir a filosofia e a metodologia escoteira, sobretudo na atualidade, à uma visão militarizada é inadequado do ponto de vista do escotismo. De acordo com Nascimento (2008) Baden-Powell nunca permitiu que o escotismo militarizasse a infância ou controlasse a juventude. Ele, inclusive, era contrário aos exercícios militares e sua intenção ao criar o Movimento Escoteiro foi inteiramente pedagógica (SOUZA, 2020, p. 15).

Tendo conhecimento sobre o breve histórico de como o Escotismo foi fundado e como chegou ao Brasil, é possível apresentar sua atual definição, proposta pedagógica, princípios e valores.

De acordo com o documento que estrutura o Movimento Escoteiro chamado de “Princípios, Organização e Regras” (POR) da União dos Escoteiros do Brasil, o Escotismo é definido na regra 001, de forma íntegra como:

O Escotismo é um movimento educacional de jovens e para jovens, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, etnias e credos, de acordo com seu Propósito, seus Princípios e o Método Escoteiro, concebidos pelo Fundador Baden-Powell e adotados pela União dos Escoteiros do Brasil (POR, 2013, p. 12).

De acordo com a UEB (2020, p. 12), o propósito do Movimento Escoteiro é a contribuição com o desenvolvimento permanente, integral e pessoal do jovem por meio da ajuda de realizar suas potencialidades físicas, sociais, de caráter, intelectuais, espirituais e afetivas como indivíduos e cidadãos responsáveis e membros ativos de suas comunidades em todos os seus âmbitos.

Vale ressaltar, que o Escotismo pretende que os jovens participantes do Movimento sejam protagonistas do seu próprio processo educativo nos quais suas ações são pautadas no processo de ensino-aprendizagem por intermédio da ação, autonomia, do aprender fazendo, da experiência adquirida, da valorização da curiosidade e questionamentos do jovem para com sua realidade (UEB, 2021, p.7).

Complementando o objetivo adotado pelo Movimento Escoteiro, perante a sua proposta educativa, Gonzálles (2000, apud, MARQUES, 2017, p. 132) afirma: “aprender é mais significativo quando se é capaz de relacionar as experiências da vida cotidiana com os novos conteúdos informativos recebidos na escola ou em qualquer outro lugar”.

Para que haja a contribuição da educação dos jovens por meio do desenvolvimento progressivo e próprio, o Escotismo é pautado em um sistema de princípios e valores baseados na Promessa e Leis Escoteira, representando o ideal escoteiro, o estilo de vida pela visão da sociedade e orientação de conduta para os membros ativos participantes do Movimento (UEB, p. 31, 2022). Sendo estes valores:

- Compromisso com o aprimoramento da sua espiritualidade, seja ela inspirada em Deus ou em outras convicções;



- Compromisso de cooperação com os outros e de respeito com a natureza, para a construção de um mundo melhor;

- Compromisso consigo mesmo.

Método Escoteiro é formado por 8 elementos interdependentes (Figura 1) combinados formando um sistema integrado de autoeducação progressiva. Os elementos estão expressos na figura a seguir.

Figura 1 – Elementos do Método Escoteiro



Fonte: UEB, 2023.

De forma resumida, a aceitação da Lei e Promessa Escoteira é o primeiro passo para a autoeducação do jovem. Como centro do Método Escoteiro, trata-se de um compromisso voluntário com valores universais nos quais os jovens adotam para fazer o melhor possível e como código de conduta individual e coletiva.

O “aprender fazendo” uma abordagem da educação pelo meio da experiência para contribuir com o desenvolvimento pessoal do jovem, uma vez que possuem a natureza questionadora, ativa e aventureira.

A “Progressão Pessoal” focada na motivação e no desafio para o desenvolvimento contínuo do jovem pelo meio da aprendizagem progressiva por meio de oportunidades diversas orientadas, incentivadas e apoiadas pelos adultos voluntários participantes do Movimento.

O “Sistema de Equipes” é uma ferramenta no qual empodera o jovem por meio de seus aprendizados em equipe, no qual possui o objetivo do desenvolvimento de liderança, tomada de decisões, trabalho em equipe, da responsabilidade para consigo e com o próximo, desenvolvimento de habilidades interpessoais, além de permitir que o jovem sinta-se pertencente a um lugar/grupo/meio.

O “Suporte do Adulto” dispõe-se da parceria entre jovens e adultos, garantindo experiências

por meio do respeito mútuo, confiança e aceitação do próximo como indivíduo. O adulto, portanto, possui o papel de apoiador nos aspectos educacionais, avaliativos, informacionais e emocionais.

O “Marco Simbólico” é um conjunto de símbolos, temas e histórias dentro do escotismo que servem para facilitar o desenvolvimento de identidade única do jovem por meio dos valores escoteiros.

A “Natureza” é o cenário ideal que irá proporcionar a aprendizagem do jovem, proporcionando-o uma maior compreensão de sua relação com o meio ambiente.

Por fim, o “Movimento Comunitário” proporcionando o empoderamento do jovem como cidadãos ativos das comunidades e que possam ter a autonomia de criarem um mundo melhor mediante a valorização da sociedade em que vive.

## **O ESCOTISMO COMPLEMENTANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dentro da metodologia escoteira, existem agentes contribuintes para a progressão do jovem com o intuito de ampliar o conhecimento e estimular suas habilidades individuais oferecendo uma série de atividades específicas no qual o mesmo pode explorar, sendo elas: especialidades, insígnias de interesse especial, itens de progressão, entre outras atividades elaboradas. O desenvolvimento de algumas habilidades específicas pode abranger, complementar e facilitar o jovem no ensino-aprendizagem da Geografia, tanto no modo formal, quanto no modo não-formal de educação.

Com foco nas especialidades escoteiras, no Guia de Especialidades da União dos Escoteiros do Brasil (2019), algumas especialidades irão apresentar habilidades que também são encontradas na base curricular, como por exemplo na dos anos finais do Ensino Fundamental, da disciplina de geografia ministradas na escola, o que reforça o papel que o escotismo na contribuição de complementar a educação dada no setor formal. Alguns exemplos de especialidades que estão ligadas ao ensino escolar na disciplina de geografia são: Geografia, Cartografia, Ciências da Terra e Meteorologia (Tabela 1 – Especialidades Escoteira Interligadas ao Ensino de Geografia na Escola).

Vale ressaltar que as especialidades escoteiras são voluntárias, individuais e flexíveis. Sendo assim, o jovem tem a autonomia de decidir quais quer conquistar; desenvolver suas habilidades no seu próprio ritmo, uma vez que o Escotismo adota o enfoque holístico na educação dos jovens, portanto considera o jovem como um indivíduo complexo e único. Além disso, a conquista dessas habilidades não torna o jovem um especialista, mas podem ser um estímulo para o desenvolvimento de novas aptidões e interesses pessoais, os preparando para a vida em sociedade (UEB, 2019).

Tabela 1 – Especialidades Escoteira Interligadas ao Ensino de Geografia na Escola

Especialidades
<p><b>Geografia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar o conceito de geografia, como surgiu esta ciência e qual é a sua importância.</li> <li>2. Construir e apresentar uma maquete representando, no mínimo, 3 (três) acidentes geográficos, explicando suas características.</li> <li>3. Saber diferenciar América Latina, América do Sul, Continente Americano e Cone Sul.</li> <li>4. Conceituar cartografia e ler uma carta geográfica (Mapa-Múndi), identificando e explicando as cores hipsográficas e batimétricas, escalas, latitudes e longitudes.</li> <li>5. Apresentar 1 (um) trabalho a respeito de alguma zona de conflito atual, ressaltando a história do conflito em questão, suas causas e suas consequências para a população local e global.</li> <li>6. Identificar pelo menos 5 (cinco) locais de extrativismo de diferentes minerais no Brasil, explicando a importância dos materiais extraídos para a atividade humana.</li> <li>7. Elaborar e apresentar 1 (um) estudo sobre a importância dos oceanos, considerando os aspectos econômicos e a influência causada no clima.</li> <li>8. Realizar e apresentar uma pesquisa ilustrada reunindo indicadores econômicos, sociais e demográficos atualizados do Brasil e do seu estado.</li> <li>9. Elaborar e apresentar 1 (um) estudo sobre os diversos tipos de poluição do planeta, identificando suas consequências e o que se pode fazer para minimizá-la.</li> <li>10. Elaborar e apresentar 1 (um) trabalho ilustrado sobre as diferentes formas de energia disponíveis no mundo natural (eólica, hidráulica, solar, térmica).</li> <li>11. Identificar, caracterizar e ilustrar os fenômenos naturais causadores de grandes desastres.</li> <li>12. Possuir o Nível 2 em uma das seguintes especialidades: meteorologia, mineralogia, topografia, oceanologia, energia, cartografia, ciências da terra, comércio exterior, defesa nacional, geologia, GPS ou astronomia.</li> </ol>
<p><b>Cartografia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica.</li> <li>2. Orientar uma carta pela bússola e pelo terreno.</li> <li>3. Trabalhar com escalímetro, curvímetro, cordão, transferidor, régua paralelas, rosa-dos-ventos, desvios magnéticos e de agulha bem como outros instrumentos.</li> <li>4. Localizar a posição de 1 (um) ponto no terreno, assinalando em uma carta, utilizando 1 (um) GPS (Global Positioning System/ Sistema de Posicionamento Global).</li> <li>5. Visitar alguma instituição ou empresa que realize trabalhos de levantamentos topográficos, hidrográficos ou aerofotogramétricos.</li> <li>6. Fazer 1 (um) mapa de 1 (um) percurso à sua escolha, com bússola e caderno de encargos no livro de campo, numa extensão de 3.500 metros, mostrando os principais aspectos do terreno e o que se encontra em ambos os lados da estrada, dentro de distâncias razoáveis, usando a escala de 1:20.000.</li> <li>7. Demonstrar como funcionam e se representam, em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas, as curvas de Nível, as linhas isobáricas, linhas isogônicas e informações correlatas.</li> <li>8. Conhecer os sistemas de escalas e medições de distância utilizadas em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas.</li> <li>9. Demonstrar que conhece e sabe utilizar as convenções tradicionalmente utilizadas em cartas topográficas, náuticas ou aeronáuticas.</li> <li>10. Determinar a distância entre 2 (dois) pontos escolhidos pelo examinador em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica, apresentando a resposta em quilômetros, milhas terrestres e milhas náuticas.</li> <li>11. Identificar os rumos magnéticos necessários para percorrer pelo menos 5 (cinco) pontos não alinhados em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica.</li> <li>12. Identificar pelo menos 5 (cinco) pontos em uma carta topográfica, náutica ou aeronáutica a partir de coordenadas dadas pelo examinador.</li> </ol>

**Ciências da Terra**

1. Ter conhecimentos básicos sobre as ciências que estudam as diferentes composições terrestres Ciências da Terra; sobre as áreas que as integram e sobre o objeto de estudo de cada uma delas.
2. Organizar uma palestra informativa, com o auxílio de 1 (um) profissional (Geólogo, Biólogo, Químico ou Físico), discutindo assuntos como nomenclaturas científicas, esferas terrestres, sua profissão, a formação necessária, a abrangência de sua atuação profissional, mercado de trabalho etc.
3. Enunciar as principais características das esferas da terra atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera.
4. Descrever as principais características da atmosfera terrestre pressão atmosférica, composição, estrutura e sua importância para a sobrevivência.
5. Construir e apresentar uma maquete com a representação das diferentes camadas que compõem a atmosfera terrestre – troposfera, estratosfera, mesosfera, termosfera e ionosfera.
6. Descrever a definição e as principais características da biosfera terrestre biociclos e biomas, habitats naturais e espécies, biodiversidade, ecossistema, sua importância para a sobrevivência e consequências causadas à biosfera pela presença do homem.
7. Organizar uma exposição sobre as principais características da hidrosfera terrestre surgimento da água no planeta, distribuição de água na hidrosfera, condições da água do planeta, importância de racionamento e sua preservação e importância para a sobrevivência.
8. Explicar, por meio de uma demonstração, o ciclo da água, incluindo a definição e as principais características de cada um dos processos envolvidos.
9. Descrever as principais características da litosfera composição, tipos de rochas, estrutura e alterações sofridas pelos agentes externos e internos.

**Geologia**

1. Ter conhecimentos básicos sobre a ciência que estuda o planeta Terra – a Geologia; e de 5 (cinco) áreas específicas de estudo dentro da geologia, explicando o objeto de estudo de cada uma delas.
2. Organizar uma palestra informativa com o auxílio de 1 (um) Geólogo, destacando assuntos como nomenclaturas científicas, classificação de minerais e de rochas, a profissão de Geólogo, a formação necessária, a abrangência de sua atuação profissional, mercado de trabalho etc.
3. Descrever as principais características que compõem a estrutura interna da Terra – núcleo, manto e crosta terrestre.
4. Descrever como ocorreu o surgimento da Teoria da Tectônica de Placas, a importância deste conhecimento à sociedade e as consequências de suas movimentações nos mais diversos ambientes terrestres.
5. Definir Tempo Geológico e dizer os nomes e momentos em que ocorreram os principais eventos geológicos.
6. Enunciar a definição de minerais e rochas e as principais características que distinguem os diversos tipos.
7. Apresentar o ciclo das rochas, incluindo a definição e as principais características de rochas ígneas, sedimentares e metamórficas.
8. Descrever Intemperismo e o que estes fenômenos (químicos e físicos)



- podem causar às rochas.
9. Construir e apresentar uma maquete que demonstre os recursos hídricos superficiais e subterrâneos da Terra.
  10. Explicar o que são minérios e trazer 7 (sete) objetos de seu uso cotidiano, exemplificando a partir de quais minérios eles foram fabricados.
  11. Desenvolver, antes de 1 (um) acampamento, uma pesquisa que permita identificar a que tipo de formação geológica está integrada a área da atividade. Durante o acampamento, fotografar e registrar exemplares que possam identificar o tipo de formação geológica no local. Após o acampamento, montar 1 (um) painel com os registros encontrados.
  12. Visitar 1 (um) geoparque, fotografar os diferentes processos geológicos apresentados pela instituição e montar uma exposição, explicando cada processo. Na ausência de 1 (um) geoparque, utilizar fotos e recortes de jornais, revistas, cartões etc.

Fonte: Elaboração de própria autoria, 2023.

Além da análise comparativa de alguns componentes adotados no escotismo, mais especificamente as especialidades, com os conteúdos curriculares obrigatórios ensinados em instituições educacionais de caráter formal, também se faz necessário a análise de ações adotadas, com base no Método Escoteiro, que podem ser utilizadas como ferramentas auxiliaadoras no ensino de geografia nas escolas.

De acordo com Mendes (2017, p. 30) a vivência e experiência do jovem entre o adquirir o conhecimento e o conteúdo programado, dentro da categoria não formal de educação, é a metodologia adotada pelo Escotismo para que se aprenda geografia. De certa forma, pode-se interpretar que essa metodologia complementa a de ensino formal nas escolas, uma vez que, de acordo com Sabota (2014, p. 3084): “favorece o estabelecimento de múltiplas escalas de abordagens sobre determinado assunto ou fenômeno presente no espaço geográfico, trabalhando a espacialidade do sujeito”.

Corroborando com tal pensamento, Ferreira (2012, p. 6), no qual afirma:

Nesse espaço criado abre lugar ao diálogo e à construção do conhecimento em conjunto entre professor e aluno dinamizando e buscando meios novos de compreender os assuntos a serem desenvolvidos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis que compreendem a dimensão sólida da vida em sociedade, desempenhando-se um papel construtivo na comunidade a qual está inserido.

De acordo com o programa educativo do Movimento Escoteiro é necessário que as atividades propostas sejam atrativas, úteis, diversificadas e desafiantes, uma vez que esse conjunto de características proporcionam experiências que favorecem o ensino-aprendizagem de forma afetiva, despertando seu interesse além de estimular a superação de desafios.

Como exemplo de atividades que abrangem as características da metodologia Escoteira, Ferreira (2012) apresentou em seu estudo ações de implementação na escola, com o objetivo de complementar o ensino de geografia na educação formal.

A primeira ação apresentada pela autora, foi nomeada de “Corrida de Orientação”, uma caça ao tesouro que trabalha o desafio físico e a vida em equipe dos alunos, abrangendo o processo de ensino-aprendizagem da leitura cartográfica, buscando compreender legendas, escalas e orientação, por meio da utilização de recursos como: bússola, mapa da escola e cartas prego. Por intermédio desta ação, os conteúdos de Geografia apresentados por ela foram: cartografia e topografia, latitude e longitude, além dos pontos cardeais, entre outros. Os alunos precisavam desenvolver a habilidade da medida de distância, escolha de rota entre outros para realizarem as diferentes tarefas propostas

nas cartas prego, até chegarem ao destino final e encontrar o tesouro.

A segunda ação adotada por Ferreira (2012) “Jogos e brincadeiras do tempo de nossos avós” foi trabalhado o desenvolvimento afetivo por meio do conteúdo de geografia aplicado nas escolas, de acordo com a BNCC, selecionando e manifestando elementos de distintas culturas, porém com foco na curitibana, valorizando sua singularidade e sua contribuição para a formação histórico-cultural regional. A atividade consistia em sua etapa inicial, a pesquisas realizada pelos alunos e professores, junto com seus familiares, sobre a cultura de jogos e brincadeiras, músicas e de suas histórias familiares ou da comunidade para o resgate de suas raízes. Além disso, houve visita ao Museu Paranaense, com objetivo de reforçar essa busca histórico-cultural da região e elaborado intervenções artísticas e gastronômicas, a fim de explorar a cultura regional curitibana. No fim da ação, os resultados dos achados foram compartilhados entre todos, utilizando a miniestação de rádio da escola, relatando tudo que foi descoberto em relação a cultura e história regional.

Outro estudo que apresentou ação de atividades práticas em Geografia nas escolas com a Metodologia Escoteira foi apresentado por Alvarenga (2022), adaptando e aplicando jogos escoteiros, voltados para alunos do Ensino Fundamental, em escolas da Zona Oeste da capital do Rio de Janeiro.

Uma das ações envolveu a organização do “Chá Literário”, uma atividade interdisciplinar voltada para a literatura de cordel, apresentando aspectos histórico-culturais, regionais e climatológicos do sertão nordestino, dentro do ensino de Geografia. Os alunos participantes elaboraram cordéis e xilogravuras com o tema proposto na atividade. A autora pontua que a atividade de caráter indisciplinar permitiu o trabalho em equipe entre professores e alunos, com maior participação de todos, e a formação de pensamentos críticos do espaço geográfico mediante a construção de conhecimento adquirido na escola.

Outras ações desenvolvidas por Alvarenga (2022) envolveram atividades voltadas para séries específicas do 7° e 9° Ensino Fundamental com a utilização do quiz.

Para o 7° ano, a atividade do “Campo Minado” foi elaborada separando equipes, nas quais seus integrantes deveriam atravessar o mapa do campo sem pisar em uma das bombas. O aluno deveria responder uma pergunta sobre o conteúdo de geografia relacionado às regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste (BNCC EF07GE07 - Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro) caso piassem em uma região do campo com a bomba.

O objetivo principal da atividade relatado pela autora é o trabalho em equipe, no qual os alunos que possuíam maior conhecimento de acordo com o conteúdo ministrado na disciplina de geografia, pudessem ajudar os alunos com maior dificuldade.

Para o 9° ano foi utilizado o quiz de perguntas e respostas sobre a Ásia e Europa (BNCC EF09GE08 - Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania) pela utilização da plataforma Kahoot, com a separação de grupos, com o mesmo objetivo da atividade supracitada. No final de cada rodada, os alunos recebiam recompensas pelo seu desempenho.



Alvarenga (2022) relata que o desempenho dos alunos participantes das atividades aplicadas com a Metodologia Escoteira foi bastante favorável, uma vez que os alunos demonstraram interesse na participação e, muitos que apresentavam notas baixas na disciplina conseguiram alcançar notas “acima do esperado”.

Analisando os resultados apresentados das ações realizadas nos presentes estudos selecionados, a utilização da Metodologia Escoteira, quanto educação não-formal, como contribuição complementar para o ensino-aprendizagem de Geografia em seu âmbito formal, obteve resultados positivos. Uma vez que, os alunos despertaram maior interesse nas atividades realizadas por serem estimulados a fazerem, na curiosidade, a sua autonomia e desafiados a resolverem problemas para a garantia de sua bagagem de conhecimento por meio de atividades atrativas, úteis e diversificadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a utilização da Metodologia Escoteira, caracterizada como educação não-formal, como ferramenta auxiliadora contribuinte e complementar caracterizada pelo aprender fazendo e atividades de caráter lúdico no ensino-aprendizagem nas práticas de Geografia nas escolas permite que os alunos criem experiências e, conseqüentemente, construindo e adquirindo conhecimento com o coletivo perante suas realidades ao meio em que vivem. Além disso, pode-se também concluir que a proposta pedagógica, quanto educação não-formal, oferecida pelo Escotismo cumpre seu papel complementar e contributivo à educação formal, uma vez que, pela análise de alguns elementos que contribuem para a formação, construção e desenvolvimento de habilidades e conhecimento do jovem dentro do Movimento, possuem semelhanças quando aos ensinados na disciplina de Geografia nas escolas mediante da base curricular obrigatória (SABOTA, 2014; MARQUES, 2017).

Segundo Ferreira (2012, p. 15): [...] “seguir estabelecendo um processo dinâmico que rompe a dicotomia entre teoria-prática, articula o processo educativo com a realidade social, se mostra essencial para as disciplinas e em especial para a disciplina de Geografia”.

Contudo, apesar dos resultados positivos da adoção da Metodologia Escoteira como ferramenta auxiliadora para com a construção de conhecimento e ensino-aprendizagem do aluno na disciplina de Geografia, é preciso ter o entendimento de que o Método Escoteiro, em sua totalidade, não pode ser aplicado na escola, mas apenas elementos que o compõem, uma vez que trata-se de um projeto educativo específico, organizado e estruturado de caráter não-formal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 8.828, 24 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o reconhecimento da União dos Escoteiros do Brasil como instituição destinada a educação extraescolar. Rio de Janeiro, 24 jan. 1946.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da **educação nacional**. **Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

ALVARENGA, R. C. **Por uma geografia escoteira: uma análise da interação da geografia e do movimento escoteiro no espaço geográfico**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Nova Iguaçu, p. 56, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6325>. Acesso 11 set. 2023.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. *Ciência em Tela*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 10, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso 25 out. 2023.

COSTA, F. A. et al. **ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOLOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO**. *Revista Geografia em Atos*. Presidente Prudente, n. 03, v. 08, p. 02-19, dez. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/6143/pdf>. Acesso 27 out. 2023

EVARISTO, M. L. W. **Participação infantil, desenvolvimento pleno de vivências: a educação escoteira e suas relações com a educação escolar**. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)**. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, p. 43, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/33786>. Acesso 27 out. 2023.

FERREIRA, R. H.. **As atividades escoteiras como ferramenta metodológica no ensino da geografia**. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, [s. l.], v. 1, 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_ufrpr\\_geo\\_artigo\\_rosa\\_hoepers\\_ferreira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufrpr_geo_artigo_rosa_hoepers_ferreira.pdf). Acesso 11 set. 2023.

FERREIRA, R. H.. **As atividades escoteiras como ferramenta metodológica no ensino da geografia.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, [s. l.], v. 2, 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_ufpr\\_geo\\_pdp\\_rosa\\_hoepers\\_ferreira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_geo_pdp_rosa_hoepers_ferreira.pdf). Acesso 11 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Droit à l'éducation. Suíça, p. 11, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3dgBO9y>. Acesso 11 set. 2023.

GUIMARÃES, S. M. S. **O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM KANT BASEADO NA OBRA SOBRE A PEDAGOGIA.** Monografia (Pós-Graduação Especialização em Filosofia da Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, p. 29, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51187>. Acesso 5 out. 2023.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860>. Acesso 5 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, M. C. C. **AS PRÁTICAS DO ENSINO NÃO FORMAL EM GEOGRAFIA O Movimento Escoteiro em Barretos/SP. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia).** Universidade de Brasília – UnB. Barretos, p. 152, 2017. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/09/AS-PR%C3%81TICAS-DO-ENSINO-N%C3%83O-FORMAL-EM-GEOGRAFIA.pdf>. Acesso 11 set. 2023.

OLIVEIRA, J. R. C. **MOVIMENTO ESCOTEIRO: A VIDA DE BADEN-POWELL E O NASCIMENTO DO ESCOTISMO (1907-1908).** Monografia (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, p. 43, 2011. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/downloads/movimento-escoteiro-a-vida-de-baden-powell-e-o-nascimento-do-escotismo/>. Acesso 27 out. 2023.

QUADRA, G. R.; D'AVILA, S. **Educação Não-Formal: Qual a sua importância?** Revista Brasileira de Zootecias - Divulgação Científica, v. 17, n. 2, p. 22 – 27, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/zootecias/article/view/24644>. Acesso 27 out. 2023.

SABOTA, H. S.. **O movimento escoteiro e as contribuições da educação não formal para o ensino de geografia e cartografia.** Dissertação (Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – UFG. GOIÂNIA, 2014. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3137/3000>. Acesso 11 set. 2023.

SILVA, S. A. F. **Fundamento Legal e Princípios da Educação Nacional.** Cuiabá, p. 70, 2013. Disponível em: [https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1578/Fund\\_Legal\\_Princ\\_Ed\\_15\\_09\\_15.pdf](https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1578/Fund_Legal_Princ_Ed_15_09_15.pdf). Acesso 5 out. 2023.

SOUZA, B. M. **PEDAGOGIA ESCOTEIRA: REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DO MOVIMENTO ESCOTEIRO.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. Angra dos Reis, p. 59, 2020. Disponível em: <https://www.escoteirosrj.org.br/universidade-escoteira/>. Acesso 27 out. 2023.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, p. 91, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso 27 out. 2023.

**UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. POR - Princípios, Organização e Regras.** 10 ed. Curitiba, p. 186, 2013.

\_\_\_\_\_. **Guia de Especialidades.** 16 ed. Curitiba. P. 553, 2019.

\_\_\_\_\_. **As características essenciais do Escotismo.** Curitiba, p. 61, 2020.

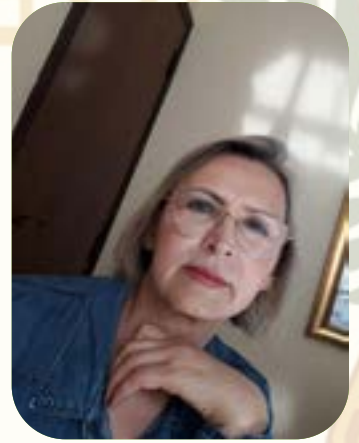
\_\_\_\_\_. **Projeto Educativo**. Curitiba, p.37, set. 2021. Disponível em: [https://escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2021/09/ProjetoEducativo\\_2021.pdf](https://escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2021/09/ProjetoEducativo_2021.pdf). Acesso 02 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de Programa Educativo dos Escoteiros do Brasil**. Curitiba, p. 34, maio 2022. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/downloads/politica-nacional-de-programa-educativo/>. Acesso 02 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. História. **ESCOTEIROS DO BRASIL**. 2023. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/historia/>. Acesso 27 out. 2023.

# A INFLUÊNCIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO

## THE INFLUENCE OF COVID-19 ON EDUCATION



### MARIA GALDILENE FARIAS TOMAZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) concluiu em 2005; Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza concluiu em 2012; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Presidente Epitácio Pessoa.

### RESUMO

Passados dois anos após a maior crise pandêmica do século, a Covid-19, a qual diversos serviços essenciais foram afetados, a educação também foi atingida de forma expressiva. Profissionais pedagógicos precisaram emergencialmente se adaptar a um novo ritmo e metodologias de ensino, de forma que salas com alunos reais ficaram vazias, ao passo que novas salas virtuais foram configuradas para atender ao público. Tecnologias foram inseridas no contexto pedagógico com a finalidade de diminuir as barreiras e o distanciamento social imposto pelo momento. Esse impacto social trouxe alguns transtornos para educandos e educadores, evidenciou a vulnerabilidade dos indivíduos e potencializou fragilidades de saúde mental até então não observadas com tanta frequência antes. Episódios depressivos, de ansiedade e outros diagnósticos foram apresentados por pais de alunos, bem como relatados pelos próprios profissionais da educação. Esse trabalho apresenta brevemente esse momento da história, apresentando as tecnologias empregadas para o desenvolvimento educacional dos alunos bem como sugerir atividades de investigação para acompanhamento desses indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia; Educação; Distanciamento; Equidade.



## ABSTRACT

Two years after the biggest pandemic crisis of the century, Covid-19, in which several essential services were affected, education has also been hit hard. Pedagogical professionals have had to adapt to a new rhythm and teaching methodologies, so that classrooms with real students have been empty, while new virtual classrooms have been set up to serve the public. Technologies were inserted into the pedagogical context with the aim of reducing the barriers and social distancing imposed by the time. This social impact has caused some inconvenience for students and educators, highlighted the vulnerability of individuals and increased the potential for mental health weaknesses that had not been seen so often before. Episodes of depression, anxiety and other diagnoses were reported by parents of students, as well as by education professionals themselves. This paper briefly introduces this moment in history, presenting the technologies used for students' educational development as well as suggesting research activities to monitor these individuals.

**KEYWORDS:** Pandemic; Education; Distancing; Equity.

## INTRODUÇÃO

### OBJETIVO GERAL

A ideia central desse trabalho é abordar a influência e os impactos sociais, econômicos, culturais na educação durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou Coronavírus.

### OBJETIVO ESPECÍFICO

A necessidade de adaptações e ações para a contenção da mobilidade social como o isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência para atendimento às populações mais vulneráveis sem acesso a informações e educação.

### JUSTIFICATIVA

Uma das áreas mais atingidas pelo efeito da pandemia do Coronavírus, foi a educação. Ao pensar na educação não apenas no âmbito escola, mas também as extensões como lares e famílias podemos investigar a totalidade dos impactos na vida dos estudantes em suas formas essenciais de aprendizagem. Embora feita de forma emergencial, as técnicas para mitigar esses impactos, tais como ensino a distância, não foram suficientes para possibilitar o acesso a essa população transformando esses indivíduos em agentes limitados dentro de suas realidades. O objetivo da presente investigação

é demonstrar os reflexos desse momento histórico nos estudantes questionando sobre o conteúdo ao mesmo tempo que se aprende.

## **PROBLEMA**

Analisando o cenário na ocasião da pandemia e, considerando as realidades dos estudantes, pode-se observar a falta de estrutura necessária para o desenvolvimento da educação em tempos de crise, com quadros de sinais de alerta para falta de estratégias de qualificação profissional e assistência aos estudantes. Articulação e atuação conjunta com as políticas de educação e prejuízos no ensino, na socialização e desenvolvimento.

## **A INFLUÊNCIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO**

O espectro clínico da infecção por Coronavírus é muito amplo, podendo variar de um simples resfriado até uma pneumonia grave, incluindo problemas respiratórios, e risco de óbito. A nossa compreensão de doenças infecciosas e sua prevenção foi muito diferente se comparada a pandemia de 1918 (Gripe Espanhola); o maior desafio deste século, até o momento, foi a pandemia do COVID-19. Foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, um desafio sem precedentes para o sistema de saúde e educação em todo o mundo. Esta mudança repentina trouxe uma série de desafios e reflexões sobre a educação em sua nova modalidade, com o uso de tecnologias e o distanciamento social, obrigatoriedade do uso de máscaras.

O vírus SARS-COV2 e seus impactos em curto, médio e longo prazo atingiu todas as faixas etárias. Os sistemas de saúde priorizaram atendimentos de urgências, emergências e cuidados prioritários em pré-natal, puericultura e os mais afetados. Os impactos dessa doença nas crianças foram além. Nesse período, as crianças ficaram afastadas fisicamente da escola, foram impedidas do convívio com familiares e amigos; as aulas passaram a ser ministradas de forma virtual, não tiveram acesso adequado a saúde, bem como outras consequências.

O SARS- COV2 teve início na China no final de 2019, e espalhou-se em vários cantos do planeta. Diante do quadro alarmante da doença, no Brasil foi publicado uma portaria nº 188 na data de 03 de fevereiro de 2020, declarando o Estado de Emergência em Saúde Pública de importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo Coronavírus. O primeiro caso notificado no Brasil pelo Ministério da Saúde foi em 26 de fevereiro de 2020, e quase um ano após, o Brasil passa a ser o terceiro no mundo em casos de contaminação e o segundo lugar em óbitos.

Ainda em 16 de março de 2020 foi publicado a Instrução Normativa nº 21 que estabelece as medidas de prevenção para o enfrentamento da doença. A pandemia da COVID-19 afetou drasticamente todos os setores da sociedade, e a educação não foi exceção. Nesse contexto, sem produtos farmacológicos (vacinas), adotou-se o isolamento social como estratégia de controle da disseminação de contaminação pela população, causando mais impactos negativos nas relações interpessoais no contexto familiar, nas comunidades, cidades. Houve mudanças na rotina da população

de modo geral: mais higienização, em especial as mãos; aumento de leitos hospitalares; improvisação de hospitais de campanha; proibição de eventos públicos, toda e qualquer tipo de aglomeração; suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais enquanto proteção individual.

As faixas etárias de maior contaminação, foram os idosos e aqueles que têm comorbidades, porém a propagação do vírus se intensificou em todas as faixas etárias, causando impactos diversos de saúde.

Com o fechamento das escolas e das instituições de ensino em todo o mundo, muitos alunos e professores foram obrigados a se adaptar a um novo modelo de educação - a remota. Essa nova realidade trouxe consigo diversos desafios e reflexões sobre o futuro da educação.

Com a progressão da pandemia do COVID 19, vários países, inclusive o Brasil, implementaram uma gama de medidas independente de ser supressão ou mitigação, entretanto, a supressão de medidas mais intensas, foram socialmente perturbadoras. As consequências imediatas do fechamento das escolas foram sentidas imediatamente pelos alunos. Muitos estudantes não tinham acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas online, outros não tinham acesso a uma conexão de internet estável. Isso resultou em uma grande desigualdade no acesso à educação, uma vez que nem todos os alunos tiveram a mesma oportunidade de continuar aprendendo.

Outro desafio enfrentado pelos alunos foi a adaptação a uma nova forma de aprendizado. A educação remota exige uma maior dose de autodisciplina e organização do estudante, o que foi de grande dificuldade para muitos alunos tendo em vista suas vastas vulnerabilidades dos frequentadores das escolas públicas. Além disso, a falta de interação presencial com os colegas e com os professores pode impactar negativamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Doenças emocionais citadas anteriormente, em especial a ansiedade, persistem até os dias atuais no grupo de adolescentes dentro do contexto escolar tais como: flutuação de humor, falta ou excesso de apetite, alterações cognitivas.

É inquestionável que a pandemia COVID-19 causou danos à saúde física e emocional na população. Como profissional da educação, pude observar, em conjunto com outros colegas, que mesmo nas crianças que foram menos atingidas em comparação aos adultos, estas foram prejudicadas em seu desenvolvimento mental e psicológico devido ao confinamento. Levando em consideração a vulnerabilidades de falta de espaços em suas residências, precariedade de acesso a informações, ou recebimento de informações inadequadas, desenvolveram o sentimento de medo da doença, tédio, distúrbio do sono, perda ou excesso de apetite bem como do poder aquisitivo das famílias que refletiram diretamente nas crianças.

No Brasil, de acordo com dados, consultado em 11 de janeiro de 2021, o país apresenta um acúmulo superior a 08 (oito) milhões de casos confirmados e 203.100 (duzentos e três mil e cem) óbitos constatados havendo maior concentração dos casos nas regiões Nordeste e Sudeste (FIOCRUZ, 2020).

Os professores também enfrentaram diversos desafios nesse novo cenário. A transição

repentina para o ensino à distância exigiu que eles aprendessem a utilizar novas tecnologias e suas demandas, desenvolvessem novas estratégias pedagógicas. Muitos professores tiveram que se reinventar e buscar formas criativas de engajar os alunos virtualmente, criando atividades interativas e incentivando a participação ativa dos estudantes.

A falta de acesso a informação, aliada ao fato do governo na ocasião, o presidente Bolsonaro e a negação da doença, na periferia onde muitos dos estudantes sem acesso a políticas públicas ficaram ainda mais fragilizados. Alguns profissionais da educação, com bastante dificuldade, tiveram acesso a treinamentos para tratar a nova realidade do ensino a distância e precisaram se adaptar, bem como se atualizar para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. Isso ressaltou a importância de investimentos em capacitação e infraestrutura no setor educacional, o que notadamente não foi possível de forma emergencial em algumas prefeituras em todo Brasil.

O contingente de crianças que apresentaram impacto psicológico durante seu processo educacional foi perceptível durante esse processo. A preocupação com a saúde dos familiares e os impactos financeiros decorrentes de desemprego pelo distanciamento social, os medos da contaminação causaram estresse e ansiedade tanto em educandos como em educadores. Afetando, portanto, a concentração dos estudantes, desafiando por consequência o rendimento e aprendizagem durante a pandemia.

De acordo com a FIOCRUZ (2020) os impactos na economia foram devastadores, uma vez que o PIB- Produto Interno Bruto, sofreu queda de 1.5% no primeiro semestre do ano com mais de 860 (oitocentos e sessenta) mil novos desempregados. O distanciamento social gerou reflexos na sociedade levando muitos indivíduos a depressão e outros problemas de saúde mental. Conforme publicado na Folha (2023), além dos aspectos mencionados, a pandemia também trouxe à tona reflexões sobre o futuro da educação. Segundo Relatório do Banco Mundial, em dois anos a pandemia de Covid-19 reverteu o equivalente a uma década de avanços que o Brasil havia conquistado para aumentar a produtividade de crianças. Durante essa adaptação foi possível observar que a educação remota facilitou a continuidade da educação, não obstante, não substituiu totalmente o ensino presencial. Inclusive defendido por psicólogos, a interação entre os alunos e a rotina escolar fazem parte do desenvolvimento dos estudantes.

## **OS REFLEXOS DA PANDEMIA COVID 19 NOS ESTUDANTES**

Segundo o estudo realizado pela organização “Todos pela Educação”, um dos primeiros problemas pós pandemia foi a evasão escolar que aumentou em 171%. O Brasil é um dos países que por mais tempo permaneceu com escolas totalmente fechadas, em todo o mundo. Um levantamento internacional da Unesco mostrou que as escolas estiveram sem aulas presenciais por aproximadamente dois terços do ano letivo de 2020, em função da pandemia, com uma média de 29 semanas. 40 semanas é o tempo que as escolas fecharam no Brasil. Foi constatado um aumento significativo dos casos de depressão e ansiedade não apenas nos alunos, mas também em professores do Ensino Infantil e Fundamental. Coelho (2012) realizou estudo quantitativo quase-experimental com seis professores da escola Básica e Secundária de Ourém (Portugal), com os objetivos de verificar

a saúde mental de tais profissionais, bem como o de saber se houve aumento na competência emocional desses sujeitos, depois de intervenção feita pelo pesquisador.

O ano letivo de 2020, sem dúvidas, ficará marcado na história da educação como o ano de reflexão sobre a reformulação das práticas pedagógicas necessárias para o processo de aprendizagem (GAVI, 2020).

Com o fechamento das escolas e universidades e as substituições das aulas presenciais por aulas remotas gerou desafios aos estudantes porque nem todos possuíam acesso à internet e equipamentos tecnológicos de qualidade para aprendizagem e ainda, um ambiente em seus lares em que pudessem desenvolver a aprendizagem, levando a consequência de uma diminuição da qualidade da educação recebida. Isso levou a uma diminuição na qualidade da educação e diminuição de acesso às mesmas oportunidades. Surgem também incertezas em relação ao futuro, mudança de rotina, cancelamento de provas e exames, a falta de contato social, preocupação com a rotina geraram ansiedade, depressão nos estudantes. Instituições de ensino adotaram medidas como correção de prova com base no desempenho do aluno e exames online, tentando dessa forma mitigar o problema do impacto da pandemia.

Tendo em vista a falta de recursos tecnológicos muitos profissionais da educação precisaram se adaptar ao desafio das novas ferramentas até então desconhecidas, pois até o dado momento não era amplamente utilizada, uma vez que, as aulas eram em grande maioria presenciais, gerando também certo desconforto aos educadores quanto a qualidade do ensino que seria ministrado a esses alunos (REVISTA EDUCAÇÃO, 2020).

Outro fator de incerteza profissional e acadêmica são as dúvidas quanto ao mercado de trabalho pós pandemia o que gerou fator de estresse emocional. Aqueles que estavam prestes a se formar sentiram-se inseguros em relação à inserção no mercado de trabalho, uma vez que muitas empresas tiveram congelado contratações ou até mesmo demitido funcionários.

Se tratando dos enormes desafios, o docente buscou se reinventar para promover o ensino remoto, além das dificuldades de familiaridade com as Tecnologias da Informação e Comunicação, o peso emocional tornou a sua jornada de trabalho ainda mais onerosa (GAVI, 2020).

Outro aspecto social a ser considerado é a vulnerabilidade de grupos menos privilegiados. Alunos de baixa renda, que dependem das escolas para se alimentar e ter acesso a recursos como livros e materiais didáticos, foram muito afetados. Destacamos aqui a fragilidade dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem que tiveram um atendimento mais precário durante o ensino remoto, prejudicando ainda mais seu processo de aprendizagem.

A pandemia de COVID-19 provocou uma série de reflexos nos estudantes, comprometendo sua educação, afetando sua saúde emocional e prejudicando seu desenvolvimento social. É fundamental que as instituições de ensino e os governos adotem medidas para minimizar esses impactos, oferecendo suporte tecnológico e psicológico aos estudantes, além de criar políticas voltadas para a diminuição da desigualdade no acesso à educação. Somente assim será possível mitigar os efeitos dessa crise e garantir um futuro mais promissor para os estudantes afetados.

## OS IMPACTOS SOCIAIS NOS ESTUDANTES

A educação básica, que até então já fragilizada, teve um retrocesso muito grande e diante da disseminação, e com as restrições adotadas os impactos sociais causados pela COVID19 foram muito abrangentes, diante do quadro vigente O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o Parecer 5/2020 para a reorganização do calendário escolar com a finalidade do cumprimento da carga horária em todos os âmbitos da educação, desde o ensino fundamental até o superior, incluindo também a educação especial.

A comunidade escolar não estava preparada para mudanças tão abruptas. Estes alunos tiveram que se adaptar rapidamente as novas plataformas e métodos de ensino online. O ensino remoto na educação básica desconsiderou os níveis de aprendizagem do indivíduo com suas possíveis dificuldades na realização de suas tarefas, também desconsiderou as dificuldades familiares em acompanhar e orientar o aluno nas tarefas escolares. Desconsiderou também a nova rotina imposta que muitas vezes deixaram de ocorrer por consequências econômicas, ou de saúde provocada pela pandemia.

Outro seguimento afetado pela pandemia foram os estudantes com necessidades especiais e suas famílias com a falta de suporte e recursos adequados para atender as necessidades individuais. Nesse contexto, expôs e agravou as desigualdades já existentes na educação. Com os obstáculos já existentes, potencializou as dificuldades para acessar e se engajar ao ensino remoto, causando aumento das lacunas do aprendizado e da disparidade educacional entre os estudantes.

Apesar dos desafios, apontamos aqui a resiliência e a adaptabilidade dos estudantes. Demonstraram também a capacidade de ajustar e encontrar maneiras criativas para continuidade de seus estudos mesmo diante das adversidades.

O uso das tecnologias como vídeo chamada, e as plataformas de ensino online foram recursos preponderantes para a continuidade desses estudos. Houve também um trabalho de conscientização quanto a importância da saúde mental. O Brasil é marcado pelas desigualdades sociais e torna a escola um espaço de direitos como: educação, socialização, alimentação, saúde, onde muitos desses direitos foram mitigados a uma parcela da sociedade.

A interação social, que é uma parte essencial do desenvolvimento dos estudantes, foi significativamente afetada. As medidas de distanciamento social e o fechamento de escolas e universidades levaram ao isolamento social e à falta de contato pessoal com colegas, professores e amigos. Isso pode ter consequências negativas na saúde mental dos estudantes, já que a interação social é fundamental para o seu bem-estar e desenvolvimento emocional.

Outra área afetada pelos impactos sociais da pandemia é a educação especial. Estudantes com necessidades especiais e suas famílias enfrentaram desafios adicionais durante esse período. A falta de suporte e recursos adequados para atender às suas necessidades individuais pode ter causado retrocessos no desenvolvimento educacional e emocional desses alunos.

Em um nível mais amplo, a pandemia também expôs e agravou as desigualdades estruturais



existentes na educação. Aqueles que já enfrentavam desigualdades socioeconômicas agora enfrentam obstáculos adicionais para acessar e se engajar no ensino remoto. Isso pode levar a um aumento das lacunas de aprendizado e da disparidade educacional entre os alunos.

No entanto, apesar dos desafios e impactos sociais negativos, a pandemia também destacou a resiliência e a adaptabilidade dos estudantes. Muitos demonstraram uma incrível capacidade de ajustar e encontrar maneiras criativas de continuar sua educação mesmo diante das adversidades. O uso de tecnologia, como vídeo chamadas e plataformas de ensino online, tem sido uma grande ferramenta para auxiliar nesse processo. Também houve um aumento na conscientização sobre a importância da saúde mental e da necessidade de apoio emocional para os estudantes durante esse período.

Os problemas sociais nos estudantes devido à pandemia COVID-19 foram amplos e diversos. A transição para a aprendizagem remota e a falta de acesso a recursos adequados tiveram um impacto significativo na qualidade da educação. O isolamento social e a falta de interação pessoal afetaram a saúde mental e o desenvolvimento social dos estudantes. Existem preocupações sobre o impacto a longo prazo na perspectiva de carreira e nas desigualdades educacionais. Foi importante o reconhecimento dos profissionais da educação quanto a resiliência dos estudantes em encontrar maneiras de apoiá-los durante essa crise.

## **RECURSOS UTILIZADOS DURANTE A PANDEMIA PARA ENSINAR**

Para a continuidade da aprendizagem dos alunos de forma remota e não presencial os educadores utilizaram de diversos meios disponíveis de tecnologia e comunicação tais como:

1. Plataformas de aprendizagem online: As plataformas permitiram aos educadores criarem salas virtuais, compartilhamento de materiais e interação virtual com as respectivas câmeras de seus aparelhos, quando possível e de acordo com a situação de cada aluno. Podem ser citados como exemplos as plataformas: Google Classroom, o Moodle e o Canvas.

2. Videoconferência: As plataformas mais populares utilizadas durante a pandemia, para ministrar as aulas foram o Zoom, o Google Meet e o Microsoft Teams. Estas permitiram que os profissionais da educação se conectassem com os alunos e estudantes em tempo real, possibilitando desse modo realizar perguntas e obter respostas em tempo real. Essa interação permitiu ainda a oportunidade de um feedback imediato, tutoriais e discussões em grupo

3. Gravação de aulas: A possibilidade de gravar as aulas/palestras e disponibilizá-las foi outro recurso que mudou o ritmo da aprendizagem, pois os estudantes conseguiam revisar o próprio conteúdo garantindo uma maior flexibilidade aos que não poderiam acompanhar em tempo real, permitindo que todos pudessem ter acesso ao conteúdo.

4. Plataformas de compartilhamento de documentos: Plataformas como o Google Drive, o Dropbox e o Microsoft OneDrive, foram utilizados pelos estudantes para o compartilhamento de arquivos de aula, bem como aos professores distribuir tarefas e materiais de estudo, facilitando a

colaboração e acesso rápido aos estudantes

5. Ferramentas de gamificação: Jogos educacionais e interativos como exemplos o Kahoot, Quizlet e Edmodo foram ferramentas que se mostraram úteis na aprendizagem, pois foram uma maneira divertida e desafiadora de manter os estudantes entretidos enquanto aprendem.

6. Materiais de realidade virtual (RV) e aumentada (RA): Essas tecnologias foram significativas para a exploração de um aprendizado mais dinâmico, imersivo e interativo, pois os estudantes poderiam visitar museus, sítios arqueológicos e viajar para lugares históricos por meio dessas tecnologias.

7. Redes sociais como ferramenta educacional: Redes sociais (Facebook, Instagram) que já eram amplamente utilizadas pelos alunos também foram uma ferramenta adicional para a criação de grupos de estudo, bem como disponibilizar recursos, fazer postagens e promover a interação entre os estudantes.

8. Tutoria online: Esse serviço de tutoria online facilitou a aprendizagem e que as dúvidas fossem sanadas, conceitos esclarecidos e os estudantes receberam atenção individualizada de acordo com suas necessidades.

9. Aplicativos de aprendizagem: Algumas matérias como matemática, ciências, idiomas entre outras disciplinas tiveram como apoio aplicativos que surgiram nesse período para a prática e revisão de conteúdo.

As escolhas desses recursos citados variaram de acordo com a idade dos estudantes, contexto e recursos disponíveis. Dessa forma, os educadores utilizaram-nas em conformidade com as instituições de ensino para continuar apresentando uma educação de qualidade mesmo com as dificuldades impostas no período.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o período de crise sanitária da Covid-19, em que os serviços essenciais sofreram interrupções, a educação também sofreu transformações em suas formas pedagógicas de lecionar e trabalhar com as informações por meios digitais. A didática de ensino foi agregada com inovações tecnológicas mobilizando os docentes a ressignificar suas metodologias com o objetivo de mitigar os danos na educação que se atrasara no instante da crise.

Essa mudança abrupta evidenciou o despreparo de muitos desses profissionais que até o momento lecionavam de forma presenciais, transformando os padrões antigos em novos meios de aprendizagem. Dificuldades como a acessibilidade dos alunos mais vulneráveis, precariedade de equipamentos, e diferenças econômicas ficaram evidenciadas nesse período contribuindo ainda mais para os níveis de insegurança, incerteza dos alunos. Diante desses desafios de planejamento educacional e ensino remoto pode-se observar um uso crescente das redes sociais e tecnologias em contrapartida ao isolamento social imposto pela crise.

Os docentes, considerados como elementos cruciais na educação, atravessaram dias com

absoluta ausência de protocolos, políticas, destinação de recursos públicos e formação necessária para suprir as demandas desse contexto. Insta salientar a falta de interação social entre os educadores e educandos, uma vez que, as aulas online não refletem o ambiente da sala de aula, impossibilitando o entrosamento entre eles. A consequência dessa falta de relacionamento interpessoal resulta até os dias atuais em problemas de ordem de saúde mental, observados em sala de aula. Não apenas alunos como professores apresentam relatos de ansiedade, depressão e dificuldade de convívio.

Ao mesmo tempo que o momento da crise pediu um ajuste emergencial na inovação e forma de educar, meios de aprendizagem foram implementados buscando explorar a criatividade e interação dos alunos. Aula presenciais deram lugar as aulas remotas, plataformas de ensino e novas ferramentas metodológicas como tutoriais e jogos interativos passaram a fazer parte de meios avaliativos para os professores. Sendo assim, a contribuição deste trabalho é ainda recomendar programas de acolhimento a saúde mental, com foco na prevenção e tratamento de transtornos não apenas de alunos, mas também de professores. Iniciativas estas que com a devida orientação e acompanhamento de uma equipe podem apoiar as demandas correlatadas a saúde mental.

Diante do exposto, e voltados para a possibilidade de recuperar a perda de aprendizados decorrente desse período, o trabalho tem como entusiasmar a criação de programas com recursos adicionais de recuperação ao conteúdo pedagógico, monitoramento e diagnóstico sobre a aprendizagem e taxas de evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/18069.htm>. 2009. Acesso 29 out. 2023.

AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**. Sociedade e estado, v. 15, n. 2, 2000, p. 303-330.

ALESSANDRA, Karla; SEABRA, Roberto. **Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia**. Agência Câmara Notícias, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia>. Acesso 29 jan. 2023.

BALABAN, Alessandra. **“País presente, país ausente: conflito constante”**. Publicado em 27/05/08. Disponível em: <http://www.palavraescuta.com.br/perguntas/pais-presentes-pais-ausentes-conflito-constante>. Acesso 12 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/>. Acesso 29 out. 2023.

Coelho, L. V. M. (2012). **Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação.** *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 16-24. Recuperado em 12 de agosto de 2023, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1647-21602012000200003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602012000200003). Acesso 01 dez. 2023.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.** São Paulo, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso 30 out. 2023.

FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia.**

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO LEMANN; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO PENÍNSULA; ITAÚ SOCIAL. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus. Perspectivas em diálogo.** São Paulo, FCC/F., Lemann/F., R. Marinho/I., Península/Itaú Social, ago. 2020.

HÜLSENDEGER, Margarete J. V. C. **A importância da família no processo de educar.** *Revista Espaço do Acadêmico* nº 67, dez. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/067/67hulsendeger.htm>. Acesso 14 out. 2023.

INEP. **Indicadores Educacionais.** BRASIL, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadoreseducacionais>. Acesso 22 out. 2022.

KOSLINSKI, M.; BARTHOLO, T. **Os efeitos da pandemia nas desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil.** In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, pp. 2-27, 2021.

LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo F. da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILLELA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva.** Cadernos de Saúde Pública. Vol. 36. No. 3. Rio de Janeiro, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2007. SEBRAE. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/b7862bb6327ae5881fdd495924c225d6/\\$File/19426.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/b7862bb6327ae5881fdd495924c225d6/$File/19426.pdf). Acesso 05 out. 2020.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 452/2020. Estabelece as diretrizes para o retorno das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19.** Disponível em: <http://al.sp.gov.br/propositura/?id=1000329282> Ministério da Saúde: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso 12 out. 2023.

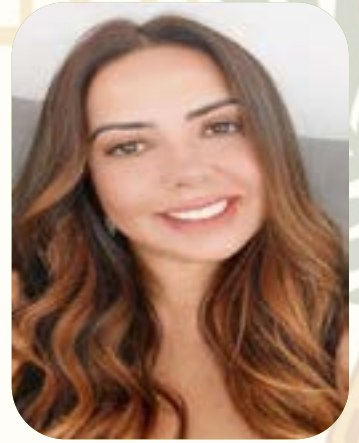
SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **“Coronavírus: a família de vírus que causou a pandemia de COVID-19”;** Brasil Escola.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **BALANÇO 2020: IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO VAI ALÉM DO FECHAMENTO DE ESCOLAS.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/relatorio-do-todos-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica-tem-ido-alem-do-fechamento-de-escolas/> Acesso 30 nov. 2023.

WERNECK, Hamilton. **Como Encantar os Alunos da Matrícula ao Diploma.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### **PAULA ROBERTA DA SILVA PADILHA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Brás Cubas 2004; Graduada em Artes pela Universidade de Mogi das Cruzes UMC- 2019; Especialista em Educação Especial pela Universidade Mogi das Cruzes-UMC 2007; Professora de Ensino Fundamental\ Educação Infantil II - na EMEI Paulo Camilhier Florençano.

### **RESUMO**

O artigo estudará a importância da contação de histórias e a possibilidade de aproveitar essa linguagem artística de forma que acarreta a reflexão aguçando o senso crítico do indivíduo sobre a realidade que cerca. Desta forma, os alunos desenvolvem a capacidade de imaginar histórias de forma inconsciente e a capacidade de recriá-las acrescentando elementos existentes no dia a dia. Na educação infantil, essa construção de papéis e de identidade ocorre de forma visível por meio de atividades lúdicas e de contingências que envolvem a situação do brincar, como o estímulo à brincadeira pelo professor e as restrições em relação ao ambiente do brincar. Acredita-se que à medida que as crianças desenvolvem os seus conceitos de gênero, elas também aprendem o que cada gênero implica, ou deveria implicar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de Histórias; Senso Crítico; Palavras; Criança; Recriar.

### **ABSTRACT**

The article will study the importance of storytelling and the possibility of using this artistic language in a way that leads to reflection and sharpens the individual's critical sense of the reality around them.



In this way, students develop the ability to unconsciously imagine stories and the capacity to recreate them by adding elements that exist in everyday life. In early childhood education, this construction of roles and identity takes place visibly through play activities and contingencies involving the play situation, such as the teacher's encouragement to play and restrictions on the play environment. It is believed that as children develop their concepts of gender, they also learn what each gender implies, or should imply.

**KEYWORDS:** Storytelling; Critical Sense; Words; Child; Recreate.

## INTRODUÇÃO

Segundo Bamberger (1991, p. 10) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

Essa pesquisa pode servir também de estímulo a novos narradores, além de alertar para os tipos de histórias que estão sendo contadas, de que maneira estão sendo transmitidas e principalmente com qual propósito.

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007).

Coelho (2000) aponta que a criança aprende com o lúdico, jogos, brincadeiras e a história contada de forma agradável desperta o interesse do aluno para o aprendizado.

## A ARTE DE CONTAR E ENVOLVER ATRAVÉS DAS FÁBULAS

A contação de histórias, para ter um bom resultado, deve ser realizada em um ambiente harmonioso, com um espaço físico adequado e aconchegante, de modo que o aluno se sinta confortável e interessado durante a contação.

O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos, conforme aponta Abramovich (2005).

O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história.

De acordo com Abramovich (1991) o professor/contador de histórias necessita de alguns preparos:

1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;

2. Conhecer detalhadamente a história que contará;
3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler;
6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

Como nota Busatto (2005), para que a contação seja bem-sucedida, o narrador deve contar com o coração, de modo que se identifique com o conto e permita que o ouvinte também o faça. Acrescenta que “antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2005, p. 47).

Deste ponto de vista, Busatto (2005) considera que:

O envolvimento afetivo com a história narrada permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se pensarmos na narrativa como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. (BUSATTO, 2005, p. 48)

## **A ARTE DE ENSINAR E APRENDER**

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar”.

A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. “As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras” (MATOS; SORSY, 2007, p7).

Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.

A importância do lúdico no desenvolvimento na fase infantil são temas recorrentes da literatura. Na brincadeira a criança tem um grande envolvimento, de forma que ela coloca na ação o seu sentimento e emoção. A atividade lúdica serve como um elo que liga as características motoras, cognitivas, afetivas e sociais, sendo assim, por meio do brincar, é desenvolvida com mais facilidade

o momento de aprendizagem, do desenvolvimento social, cultural e pessoal, contribuindo assim para uma vida mais saudável tanto física como emocionalmente (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).

Desde muito cedo ouvimos histórias, sejam elas reais ou fictícias, felizes ou assustadoras, e essa experiência causa satisfação, curiosidade, encantamento. No caso das crianças, é um incentivo a mais no ato criador, pois adoram ouvir e inventar as suas próprias histórias, trabalhando assim a imaginação, inspirando-se na sua realidade e muitas vezes misturando-a com os contos de fadas.

A postura corporal do narrador pode contribuir para a contação da história. O conto pode ser narrado sentado ou em pé, de modo que se sinta mais confortável, o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, pois dessa forma o corpo se encontra mais flexível e a expressividade corporal transmite uma linguagem do corpo harmoniosa. Tais posturas externas estão relacionadas com a postura interna. “Ao se permitir internamente, fica mais fácil soltar o corpo, e estas são condições favoráveis à narrativa” (BUSATTO, 2005, p. 72).

São esses contos de tradição oral e/ou populares, os contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, entre outros, que passam o conhecimento de uma pessoa para a outra. Segundo Matos e Sorsy (2007, p.3) “[...] nas culturas orais o conhecimento é armazenado na memória” [...] “e os anciãos representam a memória viva de seus antepassados”. Em consequência o homem da cultura oral é metódico e teme as novidades que podem causar a perda do conhecimento ancestral do seu povo.

Nós homens modernos da cultura escrita, ansiamos sempre mais por novidades, mas para o homem da cultura oral o prazer não está na novidade. A centésima repetição de um conto ou de um relato qualquer pode emocionar e surpreender o ouvinte como se ele o estivesse ouvindo pela primeira vez. (MATOS; SORSY, 2007, p.3)

E são exatamente esses homens modernos da cultura escrita, que se encantaram pela contação de histórias, encontrando novos caminhos e muitas possibilidades de utilizarem esta arte também como trabalho, sendo possível manter as raízes, mas ao mesmo tempo adentrando cada vez mais na contemporaneidade. E justamente por esta arte virar profissão, acaba surgindo cada vez mais estudos revelando novas descobertas, que aprimoram este trabalho.

O ser humano, desde seu nascimento passa por diversos processos de desenvolvimento, surgindo um ser biopsicossocial e espiritual, que ocorre mediante a interação entre o indivíduo e o meio em que vive. A infância é, portanto, o período na qual a criança vai progressivamente adequando-se ao mundo. Quando se fala sobre o desenvolvimento, é comum associar este apenas a fatores relacionados as áreas físicas e biológicas, no entanto, trata-se de um processo muito mais amplo e que envolve diversos fatores, sejam eles visíveis fisicamente e mentais (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).

Vemos que o lúdico estimula a criatividade da criança fortalecendo processos de interação e criação, contudo, o trabalho com a preservação do ambiente estreita a relação homem natureza. Literaturas sobre educação ambiental oferecem oportunidades para explorar o estudo de ciências, defende Tahan (1966), a contação de histórias promove o enriquecimento de conhecimentos sobre animais, plantas, natureza, ciências e artes.

Busatto (2005, p. 39) acrescenta que “as Ciências Naturais também serão favorecidas pelo conto, pois aqui pudesse pesquisar desde o ambiente onde este povo vive, até quem é esse povo, quais são seus hábitos, sejam eles alimentares, higiênicos, e como eles afetam este homem”.

Ressaltamos neste trabalho a importância do aluno, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ter contato com os conhecimentos científicos, o que pode ser feito com o auxílio da contação de histórias, pois, neste período, estará apto a construir repertórios de imagens, fatos e noções, essenciais para o estabelecimento dos conceitos científicos, o que se configurará nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Uma possível causa deste fato é que os docentes ainda possuem aspectos tradicionais de ensino e aprendizagem, sejam por carências na sua formação inicial ou até mesmo motivos políticos e econômicos da própria Educação. Essas carências durante a formação inicial acabam trazendo o sentimento de despreparo para ensinar ciências por parte do professor que decide utilizar de assuntos cotidianos (higiene, alimentação etc.) conduzindo uma aula de forma mecânica (MENDES; TOSCANO, 2011).

Existem muitas maneiras do narrador selecionar seu material de trabalho e definir a melhor forma de contar uma história, mas isso só a experiência vai trazer. A criação e organização vão se aprimorando no dia a dia. “Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção e levando em consideração, além dos recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias” (MACHADO, 2004, p.74).

RAMOS (2013, p. 97) em sua dissertação de mestrado, apresenta algumas técnicas utilizadas, como por exemplo:

A simples narrativa – o contador tem como apoio a história, a voz, o corpo e o ouvinte. Aparentemente é a maneira mais fácil de contar uma história, mas exige um domínio muito maior do narrador em relação ao todo.

O uso do livro – o narrador vai contando a história e com pausas vai mostrando as gravuras aos ouvintes, que interagem não só ouvindo, mas também observando as imagens.

A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. “As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras” (MATOS; SORSY,2007,p7). Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.

## **CONTEXTUALIZANDO ATRAVÉS DOS CONTOS**

Segundo De Rossi (2003, p.23), não há uma única maneira de se escrever a História e a tarefa do estudioso da História, é saber como capturar o todo, que corresponderia ao real, determinando de múltiplos modos o momento histórico, apreendendo nas profundezas, o que designam como sua

essência.

Neste viés, os contos de fadas podem ser vistos como fontes históricas que nos permitem entender histórias coletivas. São realidades que foram contadas a partir de estórias que procuravam alertar sobre os perigos da vida real e a necessidade de se suportar um destino difícil, as quais foram sendo modificadas conforme a necessidade da sociedade em determinado momento histórico.

Podemos examinar a sociedade durante o período absolutista, ou seja, a forma como a Europa se organizou social, econômica e politicamente durante a Idade Moderna. É importante destacar que esta sociedade não foi apenas uma simples transição do feudalismo para o capitalismo. Após a Revolução Francesa de 1789, essa sociedade passou a ser conhecida como Antigo Regime. As duas denominações - Antigo Regime e sociedade moderna - podem parecer contraditórias, mas na verdade revelam as várias contradições que existiam dentro dessa sociedade complexa.

Por meio dos contos de fadas podemos conhecer a estrutura social dos reinos onde prevalecia a monarquia absolutista, composta por camponeses, artesãos, comerciantes e burgueses.

Marques (2017) aponta que a ludicidade é uma ferramenta prática para a estimulação, e que pode ser aplicado em todas as fases do desenvolvimento psicomotor. Quando o professor realiza atividades lúdicas em sala de aula, ele dispõe aos alunos diferentes desafios, que são tidos como uma parte essencial para o desenvolvimento tanto físico quanto mental. Além disso, a autora ainda explica que, o trabalho lúdico irá auxiliar o aluno a vencer seus medos, a transpassar suas dificuldades bem como contribuir com o desenvolvimento cognitivo.

Esse tipo de momento pode ser explorado ao questionar as histórias de fadas, transformando-as em registros que permitem a exploração de um contexto histórico específico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dado o exposto, concluo que o momento pode ser conhecido, discutindo os contos de fadas, tomando-os documentos que possibilitam a investigação de determinado contexto. Concluo que os contos de fadas nos permitirão, como fontes, entender contextos sociais e perceber que são instrumentos importantíssimos para o desenvolvimento da criança e reelaboração de suas fantasias, encontrando soluções para seus desafios cotidianos.

Nascemos ouvindo histórias, crescemos ouvindo e contando histórias, repassamos histórias, inventamos histórias, ou seja, as histórias estão por toda parte, em todos os lugares, na imaginação da criança, no conto da vovó, na vida e na arte.

A pesquisa mostra que a arte da narrativa se faz cada vez mais presente artisticamente, e traz variadas oportunidades de abordagens e temas que geralmente podem ser trabalhados de maneira crítica, levando à reflexão. É possível afirmar que: a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta na construção do pensamento crítico do indivíduo. Porém, por ser de “fácil” domínio e muitas pessoas conseguirem utilizar de suas técnicas, está se tornando um produto comercial, o que acontece também com outras linguagens artísticas. A arte vira mercadoria. um teatro de fuga,

destinado ao prazer, no qual há uma identificação automática e alienante do espectador, bloqueando assim o despertar, impedindo-o de ir além.

Retrata também, que existem pessoas lutando para tornar a contação de história uma profissão, assim como é o teatro e que, aliás, cada vez mais essas linguagens misturam-se, a contação aproxima-se muito do teatro narrativo hoje em dia.

Acentua que há grupos agregando a esta linguagem, ao mesmo tempo, que tentam manter as origens dessa técnica narrativa, sempre somando em prol do outro e da arte.

Dessa forma, cabe ressaltar que a pesquisa traz questionamentos importantes, que vão além de poder usar a contação de histórias como um instrumento de reflexão e crítica, inclusive, faz lembrar que viver socialmente é conviver com regras ou normas, que atingem cada indivíduo de uma maneira, de acordo com sua condição social. É importante ainda enfatizar que tudo isso interfere diretamente no fazer artístico, trazendo sempre novas possibilidades e indagações.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia Do Trabalho Científico**, 10. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. In Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITANNICA. In **Escola Online. Contação de História**. Enciclopédia Escolar Britannica, 2015. Web, 2015.



BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1a ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FRANCISCO, F. R. **A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático**. Trabalho de conclusão de curso.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos - Poéticos Da Arte De Contar Histórias**- São Paulo: DCL,2004.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O Ofício do Contador de Histórias**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.2.2

MARQUES, J. F. **A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil**. (Monografia) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### RENATA GABRIELA PINHEIRO

Graduação em Letras pela Faculdade Braz Cubas (2005), Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Conchas (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 na Emei Professora Lucília de Andrade Ferreira.

### RESUMO

Brincar, para as crianças, é uma das coisas mais importantes, pois para elas, com a brincadeira elas descobrem o mundo tanto real quanto imaginário, sendo assim ao se comunicar nesses momentos, desenvolve com as demais crianças e em sociedade. Toda criança, não importando sua idade, tem direito a se divertir através da brincadeira, sendo assim essa atividade se torna imprescindível para o desenvolvimento do físico e o caráter social, para isso, é muito importante passa as creches ficarem atentos a esses momentos das crianças. O artigo em questão tem como finalidade observar e comentar a presença da brincadeira nos espaços da educação infantil que é o primeiro momento da educação da criança. Muitos momentos entre professores e alunos, a utilização dos materiais, brinquedos usados, como o ambiente a ser usado iram ter uma enorme diferença na aprendizagem dos pequenos. Em muitas escolas os momentos de brincar tem hora específica, entretanto se as crianças puderem brincar de forma despreocupada, não precisa se preocupar como se deve brincar e nem com o que se deve brincar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Educação Infantil; Criança; Desenvolvimento; Imaginação.

## ABSTRACT

Playing is one of the most important things for children, because through play they discover the world, both real and imaginary, and by communicating in these moments, they develop with other children and in society. Every child, regardless of their age, has the right to have fun through play, so this activity becomes essential for the development of physical and social character, so it is very important for nurseries to pay attention to these moments for children. The purpose of this article is to observe and comment on the presence of play in early childhood education spaces, which is the first moment of a child's education. Many moments between teachers and pupils, the use of materials, the toys used, and the environment to be used will make a huge difference to the learning of the little ones. In many schools, playtime has a specific time, but if children can play in a carefree way, they don't have to worry about how to play or what to play with.

**KEYWORDS:** Play; Early Childhood Education; Child; Development; Imagination.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem falado em pesquisas sobre a importância da brincadeira, o desenvolvimento das crianças, há várias discussões e como as crianças brincam na escola principalmente no ambiente da educação infantil, sendo que este para elas é o primeiro contato com ambiente escolar.

Quando se fala é brincar nesses ambientes é essencial que prestemos atenção nos seguintes pontos como; tempo de qualidade, brincadeiras utilizadas, espaço adequados como atriais que sejam chama ativos e interessantes para que as crianças desenvolvimento de forma ampla a sua criatividade.

É muito importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular diz que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2021, p.5).

Sendo assim, a BNCC diz que ao brincar a criança desenvolve o seu aprendizado de maneira ampla. Elas aprendem brincando, e dessa forma acaba achando muito mais divertido pois acaba interagindo com outras pessoas que muitas vezes pode ser outra criança, mais pode ser também um adulto. Pacheco (2021), afirma que além desses benefícios, a brincadeira é uma forma de as crianças se expressarem espontaneamente e liberarem suas emoções, bem como uma forma de adquirir novas experiências, interagir com outras pessoas, respeitar as regras de convivência e cooperar em grupos.

Para que as coisas mudem, muitas das vezes é necessário que alguns fatores precisem entrar em cena como, um adulto ajudando na brincadeira ou uma outra criança entre na mesma sintonia da outra para que a brincadeira ocorra, ou a utilização de alguns objetos. Tudo ao redor acaba sendo muito importante para essa mudança. Apenas deixar as crianças brincarem não é

suficiente. Os adultos precisam ser mais atentos as crianças em todos os seus contextos, tanto no cuidado para que elas não se machuquem quanto na brincadeira, principalmente nesse contexto de desenvolvimento, incentivando-as para a brincadeira e a abertura para esse mundo de fantasia que é a imaginação. Entretanto com tantas mudanças em nossa sociedade que se diz moderna, acabamos errando em alguns pontos que no que se pode dizer, esse é um deles.

A família começa com um pai e mãe que trabalham, filhos que vão à escola por todo o dia e têm apenas uma hora ou outra para brincar com eles. É nessa loucura da sociedade moderna que desde muito pequenas, as crianças passam o dia inteiro no jardim de infância e na escola, enquanto os pais trabalham. Também as escolas que são um espaço de conhecimento, também devem fazer suas mudanças para que as brincadeiras possam ser também vistas como uma forma de ensinar e influências nos desenvolvimentos das crianças, e a brincadeira acabe ganhando uma grande aliada.

Com todo esse desenvolvimento de forma muito rápida onde tudo é feito de forma acelerada e sem que todos possam parar nem mesmo para comer muitas vezes, não deixa tempo para quase nada, e muitos desses novos estilos de vida deixaram as crianças em segundo plano da vida das famílias e essa fase da infância deixada de lado de uma maneira muito triste, transformando as crianças em aprendizes precoces.

Muito dos responsáveis pelos pequenos deseja que seus filhos aprendam tudo que puderem o mais rápido possível, cursos infinitos, enchendo a agenda diária dos pequenos e não deixando tempo nenhum para que elas possam apenas se divertir com algo que para elas é muito legal e aos olhos de seus pais é uma bobagem e perda de tempo, pois afirmam muitas vezes, isso não vai render nenhum lucro no futuro.

O tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. É necessário, é importante ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades. (NAVARRO, 2009, p.2).

Uma das transformações mais importantes na sociedade contemporânea consistiu na inserção das mães no mercado de trabalho. Como consequência, houve um crescimento na valorização da educação infantil, percebendo-se a importância dessa etapa de ensino. Uma escola para os pequeninos passou a ser vista como algo além do mero local para deixar as crianças enquanto as mães se ausentam para trabalhar fora de casa.

Para Leontiev (2006), muitas das crianças hoje passam maior parte do dia na escola a exemplo de são as creches em que os pais deixam os filhos pela manhã e só os buscam à tarde sendo assim é muito importante que esse ambiente considere suas necessidades, incluindo atividades lúdicas que respeitem a infância, como as necessidades básicas de alimentação, descanso e higiene. O ato de brincar é um direito fundamental das crianças e a principal forma de desenvolvimento para elas.

Brincar tem uma importância crucial, pois permite que as crianças adquiram conhecimento sobre o mundo, se comuniquem e se integrem na sociedade. A brincadeira envolve uma dimensão social e cultural, pois é um processo de interação cultural entre pessoas. Quando estão brincando, as crianças exploram o mundo e suas possibilidades de forma espontânea e divertida. Isso contribui para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

O ato de brincar não é solitário; a criança interage com um objeto que para ele se torna brinquedo podendo ser um papel, um pano ou até mesmo algo comprado pelos pais como brinquedo, em um ambiente podendo ser seu quarto, a sala, a cozinha, o parque ou até mesmo a escola, seguindo uma história, com um parceiro de brincadeira.

O professor é o principal responsável intermediador da brincadeira e o aprendizado, pois ele tem essa capacidade de desenvolver momentos divertidos e com um fim específico. Tem que também fazer com que os alunos se sintam felizes em fazer a atividade, e para isso ele precisa ser criativo e que estimule a todos sem exceção. Essa atividade deve ser não apenas algo para passar o tempo, mais sim algo contextualizado e com um fim específico pois o ambiente é escolar, e deve garantir uma experiência que enriqueça o leque de conhecimento da criança. Todas essas características só se podem encontrar com a brincadeira na escola.

Para Amarante (2019), todas as experiências que as crianças já tenham vivenciado, acabam de uma certa forma ajudando a entender o mundo ao seu redor, pois tudo isso é o mundo real para ele, então na cultura infantil, tudo se torna muito importante e através da brincadeira e dos jogos que são passados de pai para filho ou mesmo na rua, que se estimula a imaginação e a autonomia das crianças que a brincadeira ganha seu significado para o desenvolvimento e aprendizagem.

Por intermédio do brinquedo a criança aprimora sua interação social. A brincadeira é um elemento do universo da criança. É nesse estágio que ela vivencia experiências, ordena e elabora regras para si e para o grupo a qual está inserida. Para conectar consigo mesmo e com o mundo a criança utiliza o brincar como uma das formas de linguagem. (AMARANTE, 2019, p. 36).

Entendendo toda essa ideia de que toda criança não pode ser negligenciada no ato de brincar, as instituições de ensino infantil devem valorizar esses direitos, não negligenciando, mas sim incorporando esses momentos da brincadeira ao aprendizado das crianças de forma prazerosa. Sendo assim tudo deve ser planejado de forma cuidadosa e acrescentado em suas grades curriculares fazendo uso de todos os materiais apropriados entendendo disponibilidade de tempo espaço apropriado e encorajamento por parte de toda a equipe docente.

Liberatto (2022), afirma que as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento completo da criança, uma vez que, por meio das brincadeiras, a criança adquire autonomia e respeito pela alteridade. Assim, a criança se desenvolve mais rapidamente, contribuindo para seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. Através dessas atividades, a criança começa a formar conceitos, estabelecer relações de ideias, desenvolver a expressão oral e corporal, fortalecer suas habilidades sociais, reduzir a agressividade, integrar-se à sociedade e construir seu próprio conhecimento. Para isso, o professor precisa orientar, avaliar e elaborar propostas, ou seja, interpretar e reconstruir o conhecimento. Ele deve transcender os conhecimentos específicos de suas áreas e as relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade. Deve conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais trabalha.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Caroline (2019), a interação entre o professor e a criança na sala de aula também

possui uma grande importância. Docentes que se acomodam, que estão ansiosos para terminar o dia e ir embora, que seguem o método tradicional, que não permitem que as crianças brinquem, que consideram tudo como sendo bobagem, acabam por prejudicar o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança. Caso todos os profissionais de uma escola partissem para sua jornada com os recursos necessários e com uma mentalidade voltada para o cuidado com o processo de aprendizagem das crianças, talvez os resultados fossem diferentes. Todas as escolas precisam ter brinquedos e uma brinquedoteca, reconhecendo seu real valor, a fim de proporcionar espaços onde as crianças se sintam à vontade, livres e incentivadas pelo professor a vivenciarem momentos de distração, prazer, interação e autonomia.

O professor deve possuir características básicas de observação, ter olhos e ouvidos bem atentos e sensibilidade para perceber as necessidades de seus alunos. E estar sempre buscando novas descobertas. Dessa forma deve observar as necessidades, assim como as capacidades sociais. (MARTINS, 2023, p.12).

Segundo Berne (1977), as crianças podem ter vários tipos de personalidades, dependendo de suas características de criação ou até mesmo características pessoais, podem ter crianças que gostam de fazer amizades e ser divertidas com as pessoas que nem mesmo conhecem, e podem também ter aquelas crianças que mesmo quando alguém a presenteia, sendo conhecido ou não, ela ainda assim fica em seu cantinho com vergonha. Podemos chamar esses dois grupos de introvertidas e tímidas. Para Chateau (1987), ao longo do jogo, é possível notar as crianças que se destacam mais: aquelas que apreciam a competição, vencer. Porém, há também aquelas que preferem perder por vergonha ou serem menos notadas. Nas brincadeiras, também é possível observar as crianças que gostam de interpretar papéis de pai e mãe, enquanto outras preferem ser os filhos. Nesse momento, é fundamental que o professor esteja atento às características das crianças, especialmente quando uma delas precisar de mais atenção por ser tímida.

Segundo Gonçalves (2015), a timidez pode ser um grande obstáculo para uma criança e, se não for tratada, pode persistir na fase adulta, dificultando a interação da criança com os outros ao longo da vida. É de extrema importância que o professor esteja ciente das necessidades das crianças e possa ajudá-las a superar o medo e a timidez. Durante um jogo ou uma brincadeira, é possível observar como a criança se expressa por meio dos outros.

## **BRINCAR, APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO**

Vygotsky (2007), fala que “brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos”. Para Scherer (2013), O brinquedo representaria um universo fictício, onde todos os desejos podem se tornar realidade. Duas são as leis e o cenário imaginário, sempre presentes nas atividades recreativas. De acordo com isso, quando as crianças pequenas brincam, exploram bastante o cenário imaginário, o mundo da fantasia está fortemente presente, enquanto as leis ficam mais ocultas, porém não deixam de existir. Portanto,

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair (ROLIM, 2008, p.3).



Existem muitas brincadeiras infantis que trazem à tona o imaginário infantil e um excelente exemplo para isso é a brincadeira de casinha, porém para que a brincadeira ocorra, algumas regras de comportamentos devem ser levadas em conta. Para Vygotsky (1988), é nessas circunstâncias que as crianças adquirem a capacidade de transformação, e todo cenário imaginário inclui regras que a criança precisa experimentar e obedecer. Ele afirma que jogos puramente regulamentados são, essencialmente, jogos com situações imaginárias, assim como uma situação imaginária deve ter regras de conduta.

Com o passar do tempo, as regras acabam ganhando espaço em várias situações que nas quais, acabam diminuindo, um bom exemplo disso é o jogo da queimada, onde, para que ele venha acontecer, as regras são imprescindíveis, mas isso não quer dizer que a imaginação tenha ficado totalmente abandonada pois, jogadores em lados opostos exemplificam uma guerra na vida real. Mesmo muito pequenos, a criança já está inserida neste mundo, e então a brincadeira torna-se admirável para ela, especialmente na assimilação do mundo e ao colocar esses conceitos de ambiente externo algo de dele. O contexto social é relevante para o brincar infantil (LIBERAL, 2020).

Brincar não pode somente existir em um mundinho fechado, ele se faz em sua amplitude em todos e em qualquer espaço físico ou não, dotado de significação social.

Fortuna (2000), também afirma que a criança é um ser que vive em sociedade e não um ser isolado do mundo, sendo assim aprende a brincar. O ato de brincar na vida da criança acaba trazendo a ela essa vida social com as demais pessoas ao seu redor. Crianças, adultos e até mesmo outros seres vivos.

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça. Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela é subjetiva. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes (FORTUNA, 2000, p.2).

Trabalhar com o jogo como um fato tal sendo percebido através de suas manifestações, é ineficaz tentar enumerar componentes para assegurar ou negar a existência de certa atividade como jogo.

As regras, a imaginação e a espontaneidade não podem ser separadas, ao contrário, é na interação entre essas características, entre outras, que o jogo surge. (FREIRE, 2020, p.20).

Todos os aspectos do jogar e do jogo informam o mundo interior do indivíduo que para todas as outras pessoas acaba se tornando invisível pois elas não veem o que realmente o que as crianças fazem ao jogar depois na razão tu adulto, vou brincar é simplesmente uma perda de tempo ou passa tempo

Somente o próprio indivíduo é capaz de dizer se está brincando ou não. Se está usando e vendo um mundo imaginário ou apenas está segurando um mero brinquedo. Quem olha de longe pode até pensar que a criança realmente está brincando, pois ela se encontra no ambiente onde outras crianças estão, entretanto ela pode não estar envolvida naquele momento na brincadeira que os demais estão. Do mesmo jeito, uma outra criança pode estar, quieta do outro lado da sala, e aos olhos dos observadores, ela não está brincando, todavia, a criança encontra-se imersa em seu mundo imaginário

A brincadeira é uma atividade que é difícil de caracterizar devido ao seu caráter subjetivo, mas pode-se dizer que é social e livre, pois não se pode forçar ninguém a participar dela. Ela possui regras e se passa em uma situação imaginária. A brincadeira é a atividade predominante na infância e é através dela que as crianças começam a aprender. (MARCELLINO, 2021,p.6).

Segundo Carvalho (2020), aprendizagem e desenvolvimento não são parecidos. Para ele, aprender e se desenvolver estão juntas desde o início, ou seja, desde quando a criança nasce.

A capacidade da criança de aprender deve ser congruente com a idade dela, sendo que isso só pode ser real se estiver relacionado com o crescimento da criança ou seja na idade em que se encontra. Ao mesmo tempo, esse aprender, acaba estimulando vários processos de forma interna de desenvolvimento na criança, e ela acaba adicionando capacidades proximais desenvolvimento. A aprendizagem não é, por si só, desenvolvimento, mas uma organização adequada da aprendizagem da criança leva ao desenvolvimento mental.

Podemos então dizer que o ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois a brincar a criança desenvolve e estimula o seu corpo e sendo assim a aprendizagem, gerando então desenvolvimento necessário e mais próximo possível para a criança. É durante a brincadeira que sempre a criança vai agir de uma forma que não agiria normalmente sendo assim vai outra passando os seus comportamentos diários.

Meu brinquedo muita das vezes a criança se acha muito mais do que ela realmente é, podendo ser um pirata, um astronauta, um viajante em terras distantes andando por lugares que nunca andou sonhando com coisas que ainda não tem alterar no futuro, ou simplesmente sendo um adulto aqui no caso reflete ao seu pai um a sua mãe.

O brinquedo de forma especial tem tudo necessário para o desenvolvimento da criança, mas de forma simples, condensador, mas não deixando de ser muito útil, dessa forma imprescindível a utilização do mês (CABELEIRA, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao realizar essa pesquisa, foi possibilitado aos educadores o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a prática de jogos e brincadeiras como um recurso de ensino aprendizagem no ambiente escolar. Caroline (2019), diz que se deve considerar que o educador não deva levar em conta apenas a teoria a ser trabalhada em sala de aula, mas a prática no ambiente é muito importante, através da vivência, experimentação, dinâmica, incentivo, a fim de despertar a motivação das crianças, visando assim um resultado melhor no desenvolvimento e aprendizagem delas. O lúdico é um fator essencial para esse processo, pensando sempre no bem-estar da criança, reflete a ideia de que tanto o jogo quanto a brincadeira devem estar sempre presentes em nossa vida, pois todos nós já passamos por essa fase e nos lembramos da importância de resgatar e praticar o lúdico nas escolas com mais frequência, trazendo para dentro do ambiente escolar diferentes tipos de atividades, de forma dinâmica e prazerosa.

Quando é que ela está brincando tudo que ela conhece, se transforma em algum jogo, sendo

assim no ambiente escolar tudo que foi desenvolvido nos primeiros anos para o desenvolvimento integral da criança deve ser planejado para que a mesma venha aprender de forma recreativa.

Os jogos conhecidos hoje só se fazem presentes porque nós já vivenciamos isso, e nossos antepassados também, sendo assim é algo passado de geração para geração, mostrando que onde a brincadeira, sempre haverá alegria, e por consequência, muito aprendizado de forma lúdica e divertida, sendo assim para criança o valor de brincar sempre será imprescindível e ele nunca deve acabar, fortalecendo cada vez mais, mostrando aos adultos como é significativa a contribuição do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras, procurando vivenciar com uma nova história, uma forma diferente de ensinar e aprender.

Cabe também aos educandos valorizar, explorar o que ele tem de melhor para que no futuro saibam a importância do lúdico na vida deles. Desta forma, espera-se que os educadores possam compreender a ideia de que é preciso colocar em prática a utilização de jogos e brincadeiras no ambiente escolar, para que assim, a criança possa aprender de maneira efetiva e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, Antonia da Silva. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil: possibilidade de desenvolvimento e aprendizagens**. Morrinhos, GO. 2019.

BERNE, Eric. Jogos da vida. NBL Editora, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso 25 jul. 2021.

CABELEIRA, Marciele Dias Santos; DE OLIVEIRA LUNARDI, Karine; BIANCHI, Vidica. **O Papel do Brinquedo do Desenvolvimento Infantil. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica**, 2019.

CAROLINE, Thais Rodrigues. **A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil**. Revista Praxis Pedagógica [Internet], p. 15-28, 2019.

CARVALHO, Maria Paula Cavalcanti; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, D. Q. M. **Um Estudo sobre os estilos parentais: reflexões sobre o não lugar da aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia.** In: Anais IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI). 2020.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** Grupo Editorial Summus, 1987.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A sala de aula é lugar de brincar. Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, v. 200, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Editora Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres; SESTARI, Luzia. **A Timidez Segundo a Perspectiva dos Alunos de Educação de Jovens e Adultos.** InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 21, n. 41, 2015.

LIBERATTO, Naiara Vargas Dornelles; DA MOTA, Rafael Silveira. **O brincar na educação infantil.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. e37375-e37375, 2022.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução.** Autores Associados, 2021.

MARTINS, Edilza Silva et al. **A IMPORTÂNCIA DE BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista Científica Doctum: Educação, v. 1, n. 3, 2023.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil.** In: IX Congresso Nacional de. 2009. p. 2.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. **A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SCHERER, Anelize Severo. **O lúdico e o desenvolvimento: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vygotskyana**. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A CRIANÇA FEITA DE CEM NA CONCEPÇÃO DE REGGIO EMILIA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



## THE CHILD MADE OF A HUNDRED IN REGGIO EMILIA'S CONCEPTION: CONSIDERATIONS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Capital - Paes de Barros - São Paulo (1995); Especialização em Administração e anos iniciais pela Universidade Capital - Paes de Barros - São Paulo (1995); Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

### RESUMO

A Educação Infantil têm sido cada vez mais discutida em âmbito político e educacional, pois, nessa perspectiva a forma como o professor trabalha para desenvolver a crianças é essencial. A escuta de bebês e crianças, por exemplo, teve sua origem no final da Segunda Guerra Mundial, por intermédio do pedagogo Loris Malaguzzi que trouxe práticas educacionais nas escolas da província de Reggio Emilia, na Itália. Para ele, a criança possui “cem linguagens”, o que ficou conhecido como “criança feita de cem”, voltada para a capacidade de expressão de diferentes maneiras como a escrita, a linguagem oral, corporal, musical, entre tantas outras. Por isso, o objetivo da presente pesquisa é discutir e elencar as diferentes formas de desenvolver a criança nesta etapa escolar, com base na Pedagogia da Escuta. Os resultados indicaram que ao se utilizar esse tipo de metodologia, a criança consegue desenvolver melhor diferentes habilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reggio Emilia; Escuta de Bebês e Crianças; Educação Infantil.

### ABSTRACT

Early Childhood Education has been increasingly discussed in the political and educational spheres,



because from this perspective the way in which teachers work to develop children is essential. Listening to babies and children, for example, originated at the end of the Second World War, through the pedagogue Loris Malaguzzi, who brought educational practices to schools in the province of Reggio Emilia in Italy. For him, the child has "a hundred languages", what became known as the "child made of a hundred", focused on the ability to express themselves in different ways such as writing, oral language, body language, music, among many others. For this reason, the aim of this research is to discuss and list the different ways of developing children at this stage of school, based on the Listening Pedagogy. The results indicate that by using this type of methodology, children are better able to develop different skills.

**KEYWORDS:** Reggio Emilia; Listening to Babies and Children; Education I.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido alvo de discussões, em especial, devido às práticas utilizadas para desenvolver as crianças de forma plena e autônoma. Reggio Emilia, a visão diferenciada sobre a educação possibilitou novas reflexões e perspectivas para o cenário educacional brasileiro atual, propondo reflexões sobre o trabalho com a infância envolvendo aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao brincar, educar e cuidar.

A criança deve ser vista como um sujeito de capacidades, protagonista do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a escuta é uma ferramenta metodológica que respeita as múltiplas identidades, pois, cada criança é única. O professor deve proporcionar e incentivar a participação e a interação, assumindo a consciência de que a escola deve exercer o papel de escuta ativa.

Reggio Emilia, também traz à tona a importância da família. É fundamental a participação dos responsáveis para o desenvolvimento de metodologias que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Todos os atores sociais envolvidos no processo se tornam sujeitos de aprendizagem.

Como problemática, tem-se que a escuta muitas vezes não ocorre em sala de aula, devido ao fato da preocupação de se cumprir os processos e currículos, engessando dessa forma, tanto a aprendizagem quanto o contato pessoal.

Desta forma, pensando na prática da escuta, justifica-se o presente trabalho na sua importância junto as crianças, fundamental para o processo emancipatório e de desenvolvimento delas, facilitando o aprendizado.

Portanto, a presente pesquisa ocorreu por meio de levantamento bibliográfico a respeito do tema. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão sobre Reggio Emilia; e como objetivos específicos, a discussão das contribuições da Pedagogia da Escuta no desenvolvimento de bebês e crianças.

## O PENSAMENTO REGGIO EMILIA

No Brasil, existem diferentes correntes de pensamento que norteiam o trabalho ao longo da Educação Básica. A escola tradicional funcionava por meio da transmissão de conhecimentos e com o surgimento da Escola Nova, novas metodologias e perspectivas de ensino e aprendizagem surgiram.

Reggio Emilia acabou se destacando na década de 1990 como referência na área educacional devido aos altos índices de aprendizagem na Educação Infantil. Um pequeno grupo teve a ideia de reconstruir a cidade, garantindo um futuro sólido por intermédio da construção de escolas voltadas para esta etapa escolar (CARVALHO e RUBIANO, 2007).

Reggio Emilia, cidade localizada no norte da Itália, trouxe novos olhares para a educação. Ao final da Segunda Guerra Mundial, um grupo de pessoas resolveu reconstruir a cidade em que viviam depois de ser arrasada pela guerra, partindo do princípio do desenvolvimento educacional (MARAFON e MENEZES, 2017).

Sá (2010), relata que a primeira escola de Educação Infantil foi construída com o dinheiro da venda de um tanque de guerra, três caminhões e seis cavalos, deixados pelos alemães. Com isso, a comunidade se envolveu como um todo, especialmente os pais de crianças pequenas, nascendo o desejo de reconstruir suas próprias histórias e proporcionar uma vida melhor no futuro:

[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...] se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência [...] (MALAGUZZI, in EDWARDS et al., 1999, p. 67).

Lóris Malaguzzi, foi o precursor da pedagogia reggiana, pensando na reestruturação das escolas, não havendo a construção de muros, mantendo as crianças mais próximas da comunidade do entorno e das famílias.

O ensino era centrado na observação das crianças, utilizando diferentes estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens, adequando às crianças a essa nova metodologia de ensino.

Reggio Emilia reuniu diferentes teorias e práticas baseada em pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, agregando a ciência, a filosofia, a literatura e a comunicação visual (RINALDI, 2017).

O modelo de Reggio Emilia, segue as ideias da Escola Nova, pois, os professores não trabalham na transmissão de saberes impostos pelo currículo, se preocupando com o que as crianças têm a dizer. As crianças são “feitas de cem” e conseguem se comunicar de diferentes maneiras com base em desenhos, pinturas, histórias, e tantas outras linguagens.

Os diálogos são desenvolvidos entre as crianças, e professores; e entre os professores sendo este diálogo essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

## PEDAGOGIA DA ESCUTA CENTRADA NA CRIANÇA

A Pedagogia da Escuta na visão de Reggio Emilia, considera a criança com base nas “cem linguagens”:

A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve (MIRANDA, 2005, s/p.).

Isto envolve o princípio da pedagogia de Reggio Emilia, chamando a atenção para essas práticas:

Os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diários (MIRANDA, 2005, p. 2).

O currículo reggiano não é único e não segue os padrões estabelecidos pelas diretrizes legais. Ele se apresenta flexível, adaptando-se conforme as necessidades, curiosidades e interesses das crianças, deixando claro que o currículo de Reggio Emilia pode ser chamado de emergente (RINALDI, 2017).

O trabalho pedagógico realizado baseado nessa metodologia é voltado para o desenvolvimento de projetos. As crianças são participantes ativos nas escolhas, desde a seleção do tema até a análise dos conteúdos estimulando e contribuindo para novos conteúdos e projetos.

Fortunato (2010), relata que esse é o viés da Pedagogia da Escuta, o respeito ao movimento dialético entre a imaginação e a produção, em que os dois se conversam, contemplando assim o aprender, o desenvolver e o criar.

Ou seja:

Portanto, cada criança deve se sentir desafiada a participar do processo, a emitir suas opiniões, a se pronunciar sobre a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o que o outro fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva dos encaminhamentos necessários à resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo (ANGELO, 2011, p. 60).

Ainda segundo o autor, a Pedagogia da Escuta trás questões como o criar e o fantasiar que não só são permitidos, mas, também encorajados durante os projetos. As crianças podem experimentar, imaginar e dar voz às criações que envolvem diferentes linguagens.

Desta forma, as criações são observadas pelos professores, estudantes e comunidade, retroalimentando a aprendizagem e indicando quais serão os próximos passos para a progressão da criança.

Os trabalhos desenvolvidos se tornam objeto de estudo e servem: “para cultivar e promover o processo criativo, apontar a importância do respeito às ideias do outro e entender que as crianças criam verdadeiras teorias a partir de suas observações e a liberdade de manifestação de suas ideias” (MIRANDA, 2005, s/p.).

A Pedagogia da Escuta contribui com o trabalho dos professores:

1. Os tópicos para os projetos são estabelecidos a partir do interesse das crianças, e a profundidade do aprendizado é explorada nas representações criadas pelas crianças;
2. O trabalho produzido é utilizado para a aprendizagem, porque serve de base para discussões e trabalhos adicionais;
3. Permitir a livre expressão criativa das crianças estimula e amplia o interesse pelas artes e motiva a criatividade e a imaginação;
4. O trabalho com projetos secreta rico conteúdo;
5. Na relação professor-aluno o interesse pelo gosto e pelas produções das crianças é sincero, possibilitando novas e mais complexas criações;
6. O relacionamento escolar é próximo ao relacionamento familiar/comunitário (FORTUNATO, 2010, p. 8).

Miranda (2005, s/p.), discute que: “A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação”.

Diante disso, Fortunato (2010) explica que a proposta da Pedagogia da Escuta está implícita. O autor compreende que nesta frase, foi possível reunir os conceitos de criar e comunicar. Essas palavras traduzem teorias antagônicas ao paradigma educacional que se está vivenciando.

Por fim, a importância da prática da Pedagogia da Escuta e conseqüentemente de Reggio Emilia, está na sua forma de trabalhar, trazendo flexibilidade ao currículo, liberdade criativa, preocupação com o aprendizado e a ação deliberada de permitir a expressão, quaisquer que sejam as cem linguagens (FORTUNATO, 2010).

## **SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

A metodologia das escolas de Reggio Emilia traz a responsabilidade e a participação da comunidade, como necessárias para o desenvolvimento da criança, com base na integração entre comunidade e escola. Para as crianças, a exploração e a descoberta ocorrem em um ambiente seguro e enriquecedor.

São definidos os projetos de curto e longo prazo a fim de que os professores regentes possam estabelecer metas e estratégias, priorizando a flexibilidade de modificar suas escolhas conforme a necessidade, incorporando a opinião e as escolhas das crianças (MARAFON e Menezes, 2017).

A simbologia está sempre presente ao longo das atividades, podendo ser trabalhada por meio do lúdico, havendo momentos em que permitam às crianças explorarem as “cem linguagens” envolvendo a arte, a dança, a música, entre outros.

A criança cresce como protagonista do seu próprio conhecimento, permitindo-se a descoberta de novas linguagens. Relata que a organização dos espaços, enriquecem a abordagem educacional, oferecendo e promovendo oportunidades para que as crianças explorem e desenvolvam seu potencial (BARACHO, 2011).

Malaguzzi (1999), trata as “cem linguagens” como algo nato da criança, mas, que é tolhido no momento que vai para a escola, pois, cessa-lhe a voz, permitindo que ela utilize apenas a linguagem que o adulto quer que ela use.

Por isso, a escola reggiana foi criada pensando-se num ambiente do fazer, utilizando linguagens gráficas e pictóricas, linguagens corporais, brincadeiras, linguagem verbal e não verbal, o pensamento lógico e científico, entre outras combinações permitindo que as crianças aprendam com o corpo todo

desenvolvendo diferentes competências e habilidades.

Ainda, a presença dos responsáveis se faz essencial, já que os muros que separariam a comunidade da escola, não existem, outra questão que auxilia na aprendizagem (MARTINS, 2016).

As experiências quando compartilhadas possibilitam aprendizagens significativas, não apenas entre os educadores, mas, entre as crianças também: “aprender com as crianças é de extrema importância para os educadores” (MALAGUZZI, 2016, p. 91).

As famílias se fazem presentes nesse processo quando estabelecem metas junto aos filhos e educadores. Ainda, sobre a Pedagogia da Escuta, explicita-se que:

Deveríamos considerar o exame mais detalhado do sistema de documentação, da forma original como se desenvolveu em Reggio e que surgiu, creio eu, mais uma vez, não de uma ideologia, mas da abordagem extremamente inovadora do escutar, tornando as pessoas, assim, mais conscientes do próprio conhecimento e dos próprios pensamentos (RINALDI, 2017, p. 268).

É importante que nesse processo seja respeitado o que as crianças dizem, com seriedade, valorizando as ideias já que elas são produto de investigação originam as documentações.

Outro fator importante sobre a escuta é proporcionar segurança para a criança a fim de que ela seja escutada e que possa se expressar sem julgamentos: “uma escuta que seja competente, ou seja, realmente esteja aberta para a criança, propicia mudança! Desse modo, documentar também é escutar” (RINALDI, 2017, p. 209).

E complementa que a metodologia permite uma conexão entre a teoria e a prática, no trabalho diário. É uma forma de desenvolver profissionalmente o educador: “ao qual Reggio atribui grande importância, em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz” (RINALDI, 2017, p. 45).

Quanto à documentação, a abordagem de Reggio Emilia deixa sua documentação pendurada nas paredes com o objetivo de gerar conhecimento, passível de debate, questionamentos e dúvidas.

Ao ler, os familiares e educadores participam e visitam essas escolas a fim de questionar, enriquecendo a própria documentação. Quando a criança se vê na parede, ela percebe sua importância e reflete sobre suas ações:

Torna visível, ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pela criança. Isso significa que o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto tão aprendendo; isto é, estão construindo conhecimento. Não uma documentação de produtos, mas de processos, de trilhas mentais. Tudo isso permite ler e interpretar, revisitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança (RINALDI, 2017, p. 185).

Para que se possa escutar as crianças é necessário por parte do professor um olhar sensível para compreender o que elas dizem. É necessário entender também que nem sempre a criança vai conseguir se comunicar por meio da linguagem oral, afinal ela possui “cem linguagens” diferentes para se expressar. Escutar é estar atento a todas as formas de comunicação.

Como o processo educacional não pode ocorrer sem que haja diálogo, é a partir dela que se gera conhecimento. Escutar as crianças é enriquecedor, pois, elas ensinam os adultos.

Desta forma, é essencial trazer essa dinâmica para esta etapa escolar, para desenvolver o diálogo, a empatia e o respeito com todas as crianças, fazendo-as também a aprender a respeitar a si e aos outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Escuta está presente na educação de Reggio Emilia, o que trouxe um novo olhar para as escolas ao redor do mundo. Esse modelo rompeu com os padrões tradicionais, já que sua visão não é tradicionalista, em que a importância é apenas a transmissão de conhecimentos ou o cumprimento do currículo.

As concepções de Malaguzzi vêm de encontro com os princípios da Escola Nova, em que o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender. A aprendizagem por meio da escuta serve como ponto de partida para todo o desenvolvimento pedagógico e cognitivo das crianças.

A pesquisa também trouxe uma reflexão a respeito da documentação pedagógica reggiana. O olhar diferenciado para a educação faz com que a criança entre num mundo de experimentações a fim de que desenvolvam a autonomia. Reggio Emilia proporciona uma visão da criança como protagonista, em que seus direitos são respeitados.

Ao invés de uma metodologia que apenas transmite conhecimentos, princípio da Escola Tradicional na qual o professor é o detentor do conhecimento e apenas o transmite ao estudante, a metodologia de Reggio Emilia traz a criança como principal protagonista do processo, dentro de uma metodologia participativa no processo educacional.

Assim, essa pedagogia traz a escuta como um dos pontos fortes de sua metodologia. O professor deve fazer uma escuta atenta da criança, já que está se expressa das mais diferentes formas como a oral, gráfica, gestual, corporal, entre outras. Ou seja, Reggio Emilia e a Pedagogia da Escuta trazem uma metodologia que valoriza a infância.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, A. **Espaço-tempo na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico**. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CARVALHO, M.; RUBIANO, M.R.B. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.



EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

FORTUNATO, I. **Pedagogia da Escuta: Currículo e Projetos em Reggio Emilia**. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 12, p. 159-169, jul. 2010.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, MIRANDA, H.S. **O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia**, Itália. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOCULTURAIS DA UNESC, 1., Criciúma, Santa Catarina. Anais. Criciúma: UNESC, 2005.

MARAFON, D. MENEZES, A.C. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil**. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. Anais.

MARTINS, T.C. **Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia**. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso 02 nov. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Curry. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2017. 397 p.

SÁ, A.L. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia do curso de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p. 55-80 jan./jun. 2010.

# INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA

## DIGITAL INCLUSION AT SCHOOL



### ROSILDA DA SILVA SUZUKI

Graduação em Letras pela Faculdade Cidade de São Paulo (em 2007); Especialista em Psicopedagogia pela faculdade Faconnet (2023); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

### RESUMO

O objetivo desse trabalho é mostrar a importância da tecnologia na construção da aprendizagem das crianças pequenas. Através de atividades lúdicas, a criança aprende brincando tornando significativa cada proposta pedagógica apresentada. Com a tecnologia digital, muitos educandos podem aprender a distância, ou seja dentro e fora da escola. A tecnologia trás jogos educativos, livros digitalizados e aulas interativas trazendo o envolvimento de diversa crianças numa aprendizagem coletiva. A alfabetização com o auxílio da tecnologia possibilita que as crianças socializem o que já sabe com outras crianças mesmo fora de nosso país. A velocidade que o conhecimento perpsa os muros escolares é de extrema importância para uma educação de qualidade que visa o conhecimento em conjunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Letramento; Inclusão Digital; Escola.

### ABSTRACT

The aim of this work is to show the importance of technology in the construction of young children's learning. Through playful activities, children learn through play, making each pedagogical proposal

meaningful. With digital technology, many students can learn at a distance, that is, both inside and outside of school. Technology brings educational games, digitalized books and interactive classes, involving different children in collective learning. Literacy with the help of technology allows children to socialize what they already know with other children, even outside our country. The speed with which knowledge passes through school walls is extremely important for a quality education that aims to build knowledge together.

**KEYWORDS:** Literacy; Digital Inclusion; School.

## INTRODUÇÃO

Com esta revisão bibliográfica, pretendeu-se discutir algumas ideias sobre Inclusão Digital na escola, tendo em vista que são procedimentos distintos, apesar de estarem associados, sobretudo pelo fato de possibilitarem ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. O tema é relevante no cotidiano da sala de aula, pois são práticas imprescindíveis para apropriação da leitura e escrita, assim como a leitura de mundo promovendo o seu desenvolvimento e sua formação.

De início cabe dizer que a alfabetização se ocupa da conquista da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e é considerada como o domínio do código alfabético que caracteriza o mesmo como alfabetizado. Já o letramento pode ser entendido como elemento de cunho social que enfatiza as características sócio histórica ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social.

Um trabalho dessa natureza é de interesse de profissionais de educação que trabalham com educação infantil e nas séries iniciais, pois é uma forma do professor, aperfeiçoar suas práticas metodológicas no âmbito escolar e buscar inovações para aplicabilidade em sala de aula.

Diante do exposto, pesquisou-se mais profundamente essas questões, a partir do seguinte problema: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a alfabetização e o letramento de crianças?

Para realização do presente trabalho fez-se necessário pensar na adoção de uma metodologia que pudesse melhor subsidiar o desenvolvimento da mesma. Sendo assim optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica tendo em vista a possibilidade de saber qual o olhar de diferentes autores sobre a questão em estudo. E ainda pela contribuição que a abordagem qualitativa de pesquisa proporciona a interpretação dos resultados.

Essa revisão bibliográfica teve como objetivo geral analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa, e como objetivos específicos, compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais; destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças e identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, para nortear a fundamentação buscamos dialogar com alguns teóricos que tanto auxiliaram e contribuíram para a efetivação da referida pesquisa, entre eles enfatizamos: Magda Soares (2002, 2005, 2010), Emília Ferreiro (2002, 2005), Paulo Freire (1987), Moran (2007), Nova (2003), Perrenoud (2002), Magda Soares (2002, 2005, 2010) Ana Teberosky (1985), dentre outros.

## **A INCLUSÃO DIGITAL NA SALA DE AULA**

A educação trabalha com a linguagem escrita e a nossa cultura atual, vive por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A tradição do uso do papel representa talvez o maior empecilho ao uso intensivo das novas tecnologias da informação e comunicação para a alfabetização e o letramento. Por isso, as crianças que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador.

O uso do computador e de outras tecnologias como recurso no período de educação infantil proporciona a formação um indivíduo não apenas ouvinte e, sim, participante, não aceitando a resultados preestabelecidos, que seja questionador.

Com todos estes avanços da tecnologia, torna-se necessário iniciar uma nova perspectiva na escola, no sentido de romper com a linealidade de aprendizagem, empregando ferramentas que se tornaram indispensáveis à Educação, tais como o uso da televisão, do vídeo, do DVD, do telefone, do rádio, do computador e Internet, entre outros.

O uso dos recursos digitais traz a possibilidade de registrar, editar, combinar, manipular qualquer informação, em qualquer meio e lugar, a qualquer tempo. A digitalização oferece várias possibilidades de escolha, de interação.

Todas estas tecnologias começam a influenciar intensamente a educação, já que sempre esteve e continua ligada a lugares e tempos determinados: espaço físico, salas de aula, calendário escolar, grade curricular. Atualmente, embora exista resistência institucional, as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. A educação on-line oferecidas nas universidades permitem mais agilidade, flexibilização e rapidez na oferta de educação continuada, tão necessária na formação profissional. Os avanços na educação a distância com a LDB 9394/96 e a Internet estão sendo notáveis, já que, legalizou esta modalidade de ensino e a Internet lhe tirou o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe. A interconectividade possibilitada pela a Internet e as redes está revolucionando a forma de ensinar e aprender.

Todos esses avanços nas tecnologias também estão sendo incorporados pela educação presencial, já que funções, atividades que eram características da educação à distância estão sendo também incorporadas na educação presencial, para fortalecer as aprendizagens. As tecnologias no ensino presencial permitem que sejam exploradas atividades lúdicas no desenvolvimento das aprendizagens, especialmente nas crianças que estão descobrindo a alfabetização e o letramento.

As novas tecnologias permitem ler e produzir textos e fazê-los circular de modo original. Hoje,

ser alfabetizado é transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita e em alguns casos, mudou o próprio modo de ler e escrever, como acontece no texto de e-mail, por exemplo, que não tem regras definidas.

A TV, o Vídeo e o Computador são as tecnologias de maior uso cotidiano pelos alunos, inclusive os da educação infantil. Seja em casa, quando se trata da TV e do vídeo, seja na mão deles quando se trata do celular.

A utilização da Televisão e do vídeo como ferramentas didáticas no ambiente escolar promove a leitura da realidade. Ao docente é indispensável interpretação e entendimento da tecnologia escolhida, para o uso bem-sucedido na sala de aula, já que esses recursos podem fornecer informações importantes de um conteúdo, motivando e até mesmo ilustrando. Dessa forma quando essas tecnologias são utilizadas com finalidade potencializa o ensino.

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, desenvolvem formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, que facilitam a interação, com o público. (MORAN, 2002, p.89)

A utilização do vídeo auxilia o professor a atrair a atenção dos alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Permite a aproximação da sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade globalizada, mas também insere novas questões no processo educacional.

O vídeo e a televisão estão umbilicalmente ligados, além de serem um recurso que faz parte de um contexto de lazer, e divertimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, no entendimento dos alunos, significa folga e não "aula", o que muda a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Assim é preciso que o professor aproveite essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos planejados, mas também prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

TV e vídeo encontraram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, que vai desde as crianças até os adultos. Possibilita várias leituras através dos múltiplos recortes da realidade e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, multi câmeras, personagens parados ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os efeitos sonoros e a música funcionam como evocação, lembrança, de ilustração e de criação de expectativas, antecipando reações e informações.

O uso do vídeo deve ser fruto do planejamento do professor, para facilitar a aprendizagem dos alunos, já que a sua utilização pode ser feita de várias formas e finalidades.

Na utilização do vídeo o professor deve exibir as cenas mais importantes e comentá-las junto com os alunos, a partir do que estes destacam ou perguntam, primeiro questionando a opinião dos alunos e por fim emitir seus comentários e considerações, trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real; o que deveria ser (ideal) e o que costuma ser (real).

A utilização adequada dos recursos tecnológicos da TV e vídeo, possibilita a formação de um aluno letrado capaz de ler o mundo. Para Moran:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2007, p. 164).

Os recursos de áudio e vídeo facilitam o entendimento da criança e sobressai como algo construtivo e relevante, já que através da realidade infantil o interesse do desenho comum nesta faixa etária, ressalta ao educador que podemos utilizar este meio como forma de auxiliar o processo de alfabetização e letramento.

## O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O uso do computador expressa-se em um contexto de contínua interação. Assim, o computador além de ser um instrumento que prolonga o poder de comunicação ou de processar informações, também realiza operações, e interpreta informações de modo correspondente ao nosso. Dessa forma, possibilita uma qualidade de interação que tem valor de desenvolvimento.

A utilização do computador como ferramenta, traz grandes avanços ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que o aluno executa a tarefa por meio desse instrumento. A utilização de aplicativos como processadores de textos, banco de dados, planilhas, editores eletrônicos são úteis para os alunos e professores. É indispensável que o professor conheça bem o funcionamento e as potencialidades desses materiais, pois eles podem ter um uso bastante extenso. São softwares abertos que permitem ao professor constantemente descobrir novas maneiras de planejar atividades que atendam seus objetivos.

Para Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. Quando se trata do uso como ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação é o processo de construção de conhecimento e não somente transferência do mesmo.

Dessa forma, necessita-se, de acordo com Moraes (2006),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar. (MORAES 2006, p. 18)

Baseado nessa visão o uso do computador deve ser feito como uma ferramenta que facilita a descrição, a reflexão e a depuração das ideias, fazendo-se necessário a mudança de paradigma por parte do professor para que contribua na formação de pessoas capazes de criar, pensar e construir. Portanto, é importante que o uso pedagógico do computador seja planejado de forma a considerar o aluno como centro do processo.

A entrada de uma nova tecnologia de ensino requer uma reestruturação nos demais meios e um questionamento acerca do que cada um desses meios está afetando os alunos no sentido de



despertar-lhes curiosidade para buscar dados, prazer, desejo de compartilhar o conhecimento com outras pessoas, de construir, de olhar o mundo fora dos meios da escola.

Distantes de serem somente uma coleção de máquinas e seus acompanhamentos de softwares, as “novas” tecnologias incorporam uma forma de pensamento que orienta a pessoa a encarar o mundo de uma forma particular.

Seja qual for o modelo adotado para o uso pedagógico das mídias, promoverá interatividades boas ou ruins dependendo da base teórica que a sustenta. Pode acontecer de o professor ter em mente um modelo sofisticado e progressista, mas, no momento de colocar em prática uma proposta de implantação de uma mídia, por exemplo, não conseguir alcançar resultados satisfatórios.

O uso pedagógico do computador permite ao professor adotar várias concepções de aprendizagem que contrapõem a escola tradicional, onde a relação que o sujeito institui com o objeto determina novos universos de construção do conhecimento.

Ainda nos dias atuais, a maioria das escolas ainda mantém seu ensino na oralidade e o uso da tecnologia “giz” por professores, com alunos sendo meros ouvintes. É preciso mudar esta cultura, pois a prática docente deve ser orientada hoje a partir de uma nova lógica e uma nova cultura.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios que o professor tem que enfrentar para se transformar no profissional da modernidade, já que deve estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, procurando desenvolver competências que deve ter o educador da atualidade.

Hoje uma das tarefas do professor é de estar sempre em busca por novos modelos, diferentes formatos que possam satisfazer o seu “cliente” que é o aluno. De acordo com MORAN (2007), “Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender [...]” e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca.

Os recursos da multimídia, da Internet, e da realidade virtual criam superações dos limites, utilizando o pensamento como capacidade de criar e como fonte da mensagem que dá sentido à mídia. Dessa forma, a dinâmica da sala de aula em que alunos e professores encontram-se fisicamente presentes, também se modifica. As atividades didáticas encaminham para privilegiar o trabalho em grupo, em que o professor passa a ser um dos membros participantes. Nesses grupos, o tempo e o espaço são os da experimentação e da ousadia em busca de caminhos e de alternativas possíveis, de diálogos e trocas sobre os conhecimentos em pauta, de retroalimentação permanente de tudo e de todos.

Enquanto ferramenta, o computador não é um instrumento que ensina o aluno, mas recurso com a qual o aluno desenvolve determinada tarefa seja na escola ou fora dela. Admite também que sejam explorados aspectos pedagógicos que desenvolveram com material tradicional.

Em muitos casos fica claro a falta de preparo dos professores no uso do computador e da Internet e outras tecnologias em sua prática pedagógica, reduzindo-se apenas a um recurso didático. É indispensável, portanto, que a utilização dessas mídias pelo professor ultrapasse a dimensão utilitarista e seja incorporada a novas possibilidades educativas. Para isso, acredita-se que os

programas de formação continuada de professores podem ser caminhos eficazes para desenvolver essa habilidade no professor, na medida em que se constitui em espaço específico para a reflexão sobre a relação tecnologia e educação e suas possibilidades pedagógicas.

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação tem consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem. A introdução das NTICs no contexto educacional só pode significar um avanço para o cotidiano de professores e alunos, se essa aliança não se caracterizar somente pela presença da tecnologia.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nasceram plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. A opção de menu preferido é formada de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou

condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colaborar para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, as interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

O computador é uma ferramenta muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os softwares e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para

sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), “Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]” e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

## OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual. Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos,

os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e “letrar” as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

A necessidade de ampliação das possibilidades das práticas educativas de alfabetização e letramento exige novas formas de ensino-aprendizagem referentes à linguagem escrita.

Percebe-se a importância das mídias como a TV, o Vídeo e o Computador que através de sua variedade de interfaces, numa perspectiva de interatividade, muda o papel do professor que deixa de ser um transmissor de saberes para tornar-se desafiador, formulador de problemas, provocador, coordenador de equipes de trabalhos sistematizador de experiências, valorizando a colaboração e a participação. E o aluno, um protagonista desta ação.

Dessa forma, o uso da TV, Vídeo, Computadores pode suscitar novas práticas alfabetizadoras e de letramento e propiciando, quando bem utilizada, a qualidade na educação que se espera num mundo em predomina o domínio das tecnologias, uma cultura que está em todos os alcances das crianças. Assim, o professor enquanto mediador de aprendizagens deve conhecer e dominar essa cultura para poder intervir e através delas fomentar nos alunos o desejo de aprender.

Portanto, é necessário que se faça uma reavaliação das metodologias tradicionais, visando à exploração das tecnologias da informação e comunicação existentes na escola, capazes de despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura, a saber, olhar, e, sobretudo a aprender fazer.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte



do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, a tecnologia presente no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Com o advento das NTIC, mais propriamente do computador, pode-se considerar que ficou muito mais fácil a questão do letramento, tão importante para a nossa cultura. Através do uso desta ferramenta, pode-se ter acesso a diversos materiais de qualidade e ampla variedade de portadores de texto para apoiar a mediação do professor, tornando-se uma prática pedagógica comum.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa.** Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação.** Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas**. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo. Cortez, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. “**O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação**. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** p. 73-86. Papiros, 2007.

. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje** Acesso 22 mar. 2002. Fórum Temático.

. **Desafios na Comunicação Pessoal.** 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. **Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD.** In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RODRIGUES. Nelson. **Da mistificação da escola a escola necessária.** 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma edu comunicação para a cidadania.** (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> - Acesso 16 mai. 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

**Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. (s/d) Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> . Acesso 16 mai. 2023.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO INCLUIR SEM EXCLUIR



## INCLUSIVE EDUCATION: HOW TO INCLUDE WITHOUT EXCLUDING

**ROSIMEIRE ERNESTA DA PÁTRIA SILVA**

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2004);  
Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Monjolo.

### RESUMO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica que aborda o tema: Educação Inclusiva: como incluir sem excluir, tendo em vista que hoje em todas as escolas de ensino regular temos alunos de inclusão, como trabalhar em sala de aula, ou em salas de referências com todos os alunos com equidade, tratar todos como iguais, oferecendo oportunidades a todos de aprendizagem coletiva ou individual, de tal modo que todos aprenderam com qualidade. Vamos tratar especificamente da inclusão na Educação Infantil. Sabe-se que incluir é integrar, abranger a todos sem exceção, mas como fazer isso sem excluir seja o aluno com necessidades especiais, ou o que não tem necessidades ditas como especiais. Temos como objetivo desenvolver este artigo em especial sobre os alunos autistas que estão inseridos nos CEIs (Centros de Educação Infantil), visto que a demanda está muito grande nesta faixa etária, como incluí-los sem excluir os demais, como tratar todos com equidade e atender as especificidades de todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Equidade; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This article is a literature review on the subject of Inclusive Education: how to include without excluding, bearing in mind that today in all mainstream schools we have inclusion students, how to work in the classroom, or in reference rooms with all students with equity, treating everyone as equals, offering opportunities for everyone to learn collectively or individually, in such a way that everyone learns with quality. Let's look specifically at inclusion in Early Childhood Education. We know that inclusion means integrating, embracing everyone without exception, but how can we do this without excluding students with special needs or those who don't have so-called special needs? The aim of this article is to focus in particular on autistic students in CEIs (Early Childhood Education Centers), given that there is a high demand in this age group, how to include them without excluding others, how to treat everyone equally and meet everyone's specific needs.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; Equity; Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO



Figura 1: site: <https://novaescola.org.br/conteudo/21168/inclusao-na-educacao-infantil-autismo-e-estrategias-para-as-propostas-pedagogicas> - Acesso 07 nov. 2023.

Este artigo versará pelo tema Educação Inclusiva: como incluir sem excluir, nota-se uma demanda muito grande de crianças com necessidade especiais nas escolas, vamos iniciar pela primeira infância, a qual o cuidar e o educar estão intrínsecos, com integrar a todos com equidade atento as especificidades de cada um.

Desde a pandemia surgiram vários casos ou transtornos específicos, os quais atingiram em especial as crianças e estas estão inseridas nas escolas e nos CEIs (Centros de Educação Infantil), as professoras pelas atitudes e comportamentos destes alunos logo cedo começam a identificar algumas particularidades nas crianças e estas são encaminhadas para investigação, algumas por



vezes os pais não aceitam, mas as que têm diagnósticos como fazer, o que fazer; sim estão inseridas nas unidades escolares como tratar todos com equidade.

Crianças autistas têm vários graus, elas têm dificuldade para interagir, manter contato social. Expressar suas emoções e na maioria das vezes não se concentram, desestabilizam a salas de referências e as educadoras ficam divididas no decorrer do dia com as demais demandas da sala.

A efetiva inclusão pressupõe que os educandos tenham as mesmas oportunidades de permanência e acesso, em um local que não há espaço para a segregação, ou exclusão escolar. Essa compreensão traz um conceito muito amplo e exige modificações de concepções e paradigmas que atendam as dificuldades e diversidades dos educandos com uma aprendizagem de qualidade e ações educativas significativas.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO**

Na Educação Infantil as crianças estão em pleno desenvolvimento, todas as áreas de conhecimento se iniciam nesta fase de 0 a 3 anos, e o início de tudo.

A educação infantil é considerada uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, é nesse período que começa as grandes descobertas, em que os mais variados assuntos serão trabalhados. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p.23)

A educação em si só já enfrentou grandes paradigmas no decorrer dos séculos, a educação inclusiva aos poucos foi sendo inserida no ensino regular, porém, muitas propostas e muitas dificuldades foram encontradas no decorrer do percurso. E ainda encontraremos muito pela frente.

Poderíamos citar várias Leis, Decretos que corroboram com a educação inclusiva, mas uma das mais importantes que não podemos deixar de esquecer e citar é a Declaração Salamanca.

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

A igualdade nas condições de aprendizagem ou igualdade de ensino, prevê a oferta de uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

A educação infantil é a porta de acesso para a aprendizagem e para o ensino formal, é nesta modalidade que se desenvolvem as bases para o desenvolvimento das crianças e para a construção do conhecimento. O lúdico permite o acesso das crianças ao conhecimento e constitui a mais rica e completa forma de aprendizagem na infância, a brincadeira estimula os mais variados aspectos do desenvolvimento infantil, favorecendo as relações interpessoais, a troca de experiências e a interação. A interação entre as crianças na escola regular, independente de suas especificidades,

deve ser promovida e valorizada, incluindo desde muito cedo, os conceitos de inclusão e respeito à diversidade.

“A Inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a Unidade escolar como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, entre outros.” (São Paulo, 2019,32).

Com este trecho do Currículo da Cidade queremos destacar a importância da escola com respeito a inclusão, nota-se aqui que a escola apesar de seus limites tem uma função social em todos os campos da inclusão e em especial na inclusão das crianças com necessidades especiais ou portadoras de alguma particularidade que seja necessário incluí-la, ou mostrar que ela faz parte do todo com equidade.

A unidade escolar deve conhecer as especificidades de cada criança, conversar com a família, ter contato com os especialistas que fazem o tratamento com a criança, mesmo assim nos educadores encontramos muitas dificuldades no dia a dia.

A ludicidade na Educação Infantil se faz presente independente da educação inclusiva, com a inclusão nos professores devemos nos atentar as especificidades de cada educando e buscar ter o verdadeiro compromisso com uma educação de qualidade para todos.

“Considerando a educação como um bem público e dever do Estado, deve ser direito assegurado e compartilhado por todos. Devemos nos atentar a uma prática pedagógica de qualidade, garantindo a igualdade na diversidade e respeitando o direito de aprendizagem na individualidade.” (São Paulo, 2019, p. 31).

Como podemos garantir a individualidade de cada uma, como trabalhar com a inclusão sem excluir, estas incógnitas ficaram por décadas, séculos em todos os estudos educacionais.

Embora tenham várias leis, decretos, protocolos e até mesmo apoio dos familiares ainda há muito a ser conquistado com respeito a inclusão, tendo em vista que as vezes estamos incluindo aqueles com necessidades especiais e excluindo os demais educandos da turma. Fica a incógnita, há de fato uma inclusão ou exclusão, ainda há muito que se pensar a respeito.

“...A educação inclusiva pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por haver nascido em um território diferenciado dos demais. A educação integral compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e a integralidade do desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para viabilizar esses princípios torna-se necessário garantir políticas curriculares específicas para as populações que tem tido os seus direitos historicamente não atendidos.” (São Paulo, 2019, p. 64,65).

## O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Figura 2: site: <https://educacao.cristalina.go.gov.br/inclusao-envolve-pesquisa-e-acao/> Acesso 29 nov. 2023.

O principal desafio da escola é criar ambientes inclusivos para que todos possam aprender, independente de suas características, deficiências ou distúrbios de aprendizagem. O trabalho deve ser voltado no sentido da garantia dos direitos de aprendizagem efetiva e inclusiva para todos. O sucesso educacional bem como a garantia de acesso e permanência devem nortear todo o trabalho despendido no âmbito educacional.

Entretanto os educadores encontram muitos desafios devido as políticas públicas que o nosso sistema educacional está norteado, temos leis, portarias e afins, mas precisamos de práticas inclusivas efetivas que auxiliem o professor no cotidiano escolar.

Para cada professor um caso diferente, um problema diferente, um novo aluno a cada ano e com necessidades educativas diferenciadas que necessitam de práticas específicas, para que suas especificidades sejam atendidas.

O educador vira um professor polvo, o qual tem que acolher todas as demandas de seus alunos e a sua demanda não é respeitada, um dia consegue seguir o projeto no outro dia incrivelmente não consegue nem mesmo respirar em sala, o que fazer, como fazer. Daí a extrema necessidade de oferecer ao professor formação adequada e condições dignas no local de trabalho que realmente desenvolva um trabalho de qualidade.

As políticas públicas para a educação infantil são totalmente escassas e sem recursos, como estamos num cenário que o educar e o cuidar estão intrínsecos muitos suportes dados a outras fases da educação não contemplam a educação infantil, por exemplo a Rede Municipal de Ensino de São Paulo possui Auxiliares de Vida Escolar (AVE), que atendem várias escolas do município, no entanto os CEIs não são contemplados com estes auxiliares.

“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (Brasil, 1996, p.44)

A Lei existe já por muitas décadas, e é necessário que os professores estejam preparados, no entanto é necessário não só uma mera formação é preciso muito mais além disso.

Precisamos de professores engajados, e que as políticas públicas sejam voltadas para que tenham espaços de formação prática tendo em vista as grandes particularidades encontradas na vida escolar de cada educando.

“A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.” (Imernón, 2011, p.75,76).

Os educadores devem estar em constante formação, tendo em vista as grandes mudanças no cenário educacional, cada vez surgem novos paradigmas e a inclusão bateu na porta da unidade escolar de tal modo, que o professor precisa estar se reinventando e avaliando seu processo educativo de tal modo a ser capaz de ações educativas significativas.

Assim como a pandemia surpreendeu a todos quando voltamos ao nosso local de trabalho com tantas necessidades, todas precisávamos ser acolhidos em um montante de tarefas e contexto diferenciado, professores, responsáveis, educandos, todos assustados com as avaliações diagnósticas percebeu-se as grandes particularidades de cada criança, e como trabalhar com tanta diversidade educacional, incluir sem excluir de forma que nenhuma criança seja prejudicada em seu aprendizado e suas vivências.

“...O professor está envolvido num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e guiam sua conduta. Esses processos são essenciais para o exercício de sua atividade na medida que o professor toma inexoravelmente muitas decisões, trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluídos; algo que noutras profissões pode não ser tão decisivo...” (Sacristán, 2017,172).

Apesar de o professor ter ações educativas significativas com respeito a inclusão, sabe-se que há muitas coisas que o limitam e por vezes ficamos de braços amarrados, com o sistema educacional, com a gestão escolar, entre outras coisas.

De acordo com Sacristán ser professor é algo aberto e indeterminado, o “docente como profissional, se defronta com situações únicas, incertas e conflitivas”, no âmbito da inclusão constantemente estamos vivenciando situações como estas, precisamos cada dia nos reciclar, aprender, reaprender, diagnosticar, avaliar e reavaliar nossa prática para um processo de ensino aprendizagem que realmente faça a diferença na vida dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte neste artigo notamos quão importante é a inclusão, porém ela ultrapassa as dimensões humanas, em todos os sentidos.

A unidade escolar, as famílias, os educandos, os educadores todos precisam se reestruturar

para que haja uma inclusão de fato, mas que práticas são necessárias, mesmo tendo passado décadas desde a Lei da Inclusão, de uma educação para todos, ainda estamos engatinhados em como incluir todos sem excluir ninguém.

Sim todos pedem equidade na educação, e de fato isso se faz necessário, mas ainda percebemos que precisa de muita valorização do profissional e respeito para com todos, seja o professor, aluno ou família.

A educação infantil primeira etapa da educação básica, temos o lúdico para desenvolvermos ações significativas de aprendizagens, porém as práticas inclusivas precisam ser revistas para que até mesmo os professores sejam incluídos neste sistema tão excludente de uma educação inclusiva.

Para nos educadores temos sempre que nos reinventar, continuar uma formação permanente para assim oportunizar ações pedagógicas significativas, é um trabalho constante de incertezas que virão pela frente, nós formadores temos muito a aprender para incluir sem ser excluído e o mais importante sem excluir nenhum de nossos educandos em uma sociedade já tão excludente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC., 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº. 017/2001.

**CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Infantil** – São Paulo: SME/COPED, 2019.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza – 9ª ed.** – São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Néstor. Desigualdades sociales y educación. In: LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdade social**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf> Acesso 06 nov. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução: Ermani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Revista da Educação Especial – Fascículo 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Vol. 1, nº 1, Out/2005.

SANTOS, José Oliveira. **Educação inclusiva no Brasil: legislação, avanços e desafios para o futuro**. Revista Educar FCE. São Paulo: Edição 21, Vol. 1, n. 1, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo. SME. COPED. 2019.



SITES:

<https://novaescola.org.br/conteudo/21168/inclusao-na-educacao-infantil-autismo-e-estrategias-para-as-propostas-pedagogicas> - Acesso 07 nov. 2023

<https://educacao.cristalina.go.gov.br/inclusao-envolve-pesquisa-e-acao/> -Acesso 29 nov. 2023.

# DISAUTONOMIA

# DISAUTONOMY



## SANDRA SURCALO HEALT

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1985); Especialização em Pré Escola pelo Colégio Lumen Vitae (1986); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2004); Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2011); Pós-Graduação pelo Centro Universitário Assunção Estágio Supervisionado - Clínica Psicopedagógica - CEOPp (2016); Título de Comendadora (06/07/2018); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - CENSUPEG (2020), Pós-Graduação em Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, mantida pelo Instituto de Educação Século XXI (2020); Pós Graduação em ABA - Análise do Comportamento Aplicada a TEA (Transtorno do Espectro Autista) pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - CENSUPEG (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF José do Patrocínio.

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é explicar sobre Disautonomia, uma disfunção do sistema nervoso autônomo (SNA). Este transtorno ocorre predominantemente em mulheres e pode ser uma condição silenciosa, possuindo causas primárias e secundárias, associadas aos sintomas de outras doenças, como diabetes, traumatismo cranioencefálico, doenças cardiovasculares, doença de Parkinson, fibromialgia, esclerose múltipla, síndrome de Guillain-Barré, COVID-19, Lúpus Eritematoso Sistêmico. Contém uma série de sintomas. Apresenta seu significado, suas causas, consequências, retrata o critério diagnóstico classificado no CID -10 (Classificação Internacional de Doenças) e tratamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Causas; Consequências; Tratamento.

## ABSTRACT

The main objective of this paper is to explain Dysautonomia, a dysfunction of the autonomic nervous system (ANS). This disorder occurs predominantly in women and can be a silent condition, with primary and secondary causes, associated with the symptoms of other diseases, such as diabetes, traumatic brain injury, cardiovascular disease, Parkinson's disease, fibromyalgia, multiple sclerosis, Guillain-

Barré syndrome, COVID-19, Systemic Lupus Erythematosus. It contains a series of symptoms. It presents their meaning, causes, consequences, diagnostic criteria classified in the ICD-10 (International Classification of Diseases) and treatment.

**KEYWORDS:** Causes; Consequences; Treatment.

## INTRODUÇÃO

Disautonomia é um transtorno provocado por alterações do sistema nervoso autônomo, (conhecido pela sigla SNA), responsável por ações automáticas, quando um desequilíbrio do sistema simpático e parassimpático afeta as funções involuntárias que ajuda a coordenar, sem que haja interferência da pessoa enferma.

O sistema nervoso autônomo (SNA) é repartido em diferentes conjuntos de nervos que constituem os sistemas nervosos simpático e parassimpático, os quais atuam sobre os mesmos órgãos, com funções contrárias.

É responsável pelo controle de funções independentes da nossa vontade.

Regula funções nos diversos sistemas orgânicos como cardiovascular, motor, digestório e geniturinário. Exemplos: batimentos cardíacos, circulação do sangue, pressão arterial, movimentos do intestino, temperatura do corpo, digestão, respiração.

Diversas patologias podem comprometer o SNA e determinar sintomatologia, aumentando os riscos de síncope, quedas e de maior mortalidade cardiovascular.

A disautonomia também chamada de disfunção autonômica, afeta pessoas de ambos os sexos, com prevalência no sexo feminino.

Costuma ser frequentemente subdiagnosticada, sendo reconhecidas em etapas mais avançadas, com sintomas já debilitantes, incapacitantes e com pior prognóstico.

No CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) a Disautonomia é classificada como G90.0 Transtornos do sistema nervoso autônomo.

## CAUSAS DE DISAUTONOMIA

Este transtorno pode apresentar causas primárias ou secundárias.

Na disautonomia primária é impossível determinar a causa da doença. Os sintomas também podem ter origem genética ou hereditária.

Na disautonomia secundária os sintomas são associados aos sintomas de outras doenças como: diabetes; doenças virais; doenças autoimunes; doenças cardiovasculares; doenças neurológicas

(mais especificamente o mal de Parkinson, o tumor cerebral e a esclerose múltipla); síndrome de Guillain-Barré; traumas ou pancadas na cabeça ou na medula espinhal; fibromialgia; uso constante e excessivo de medicamentos como antidepressivos além de ansiolíticos e antipsicóticos; alcoolismo; covid-19.

## **DISAUTONOMIA E DIABETES**

A prevalência da neuropatia autonômica cardiovascular (NAC) na população diabética encontra-se na faixa entre 40 e 70 anos de idade.

Acrescido à idade e ao tempo da doença, outros fatores associam-se a maior risco de (NAC), como descontrole glicêmico, hipertensão, dislipidemia e obesidade.

A disfunção autonômica nas etapas iniciais da diabetes mellitus (DM) envolve o sistema parassimpático, posteriormente o simpático e mais tardiamente, evoluem com hipotensão ortostática.

A disfunção autonômica nos doentes com diabetes pode ser clínica ou subclínica, apresentando uma gravidade variável e um impacto distinto na qualidade de vida destes doentes. A disautonomia pode manifestar-se em diversos sistemas como o cardiovascular, sudomotor, gastrointestinal ou ocular. A prevalência da disautonomia nos doentes com diabetes é variável e os estudos reportam valores entre os 7 e os 90%. Os sintomas surgem mais frequentemente em doentes com maior tempo de evolução de doença, mas estudos demonstram que a disautonomia subclínica se encontra presente logo após o primeiro ano de diagnóstico na diabetes tipo 2 e após 2 anos na diabetes tipo 1. (Revista Portuguesa de Diabetes. 2018; 13 (3): 101-105 ARTIGO ORIGINAL)

## **DISAUTONOMIA E TRAUMATISMO CRANIOENCEFÁLICO**

Traumatismo cranioencefálico (TCE) pode causar a morte ou sequelas em crianças, jovens e adultos. A evolução das sequelas pode ser de maior ou menor gravidade. Uma das complicações neurológicas e sistêmicas é a disautonomia. Este termo é usado na identificação da síndrome de hiperatividade simpática e muscular paroxística pós-TCE.

O curso clínico da disautonomia pós-TCE (DAS) parece ser composto de três fases. No período pós-traumático inicial (primeira fase), é quase impossível distinguir os pacientes que irão desenvolvê-la; na segunda fase, que começa geralmente com a retirada da sedação, os primeiros sinais clínicos aparecem nos pacientes acometidos. Na primeira parte dessa segunda fase, os episódios são frequentes, prolongados e intensos. À medida em que o tempo passa, os sinais de paroxismos simpático tornam-se menos pronunciados na duração, frequência e magnitude. O padrão de resposta motora é frequentemente assimétrico e variável, não necessariamente assumindo posturas de descerebração ou decorticação. O padrão da sudorese também se altera, deixando de ser no corpo inteiro para se concentrar na parte superior do tronco, cabeça e pescoço, antes de cessar completamente. O desaparecimento da sudorese é usado como um marco na transição entre a segunda e a terceira fase, ocorrendo aproximadamente no 74º dia após a lesão inicial. (MAGALHÃES, F.N. et al, Arq Bras Neurocir 31(2): 75-80, 2012).

## DISAUTONOMIA E DOENÇAS CARDIOVASCULARES

A disautonomia surge em decorrência de desajuste dos sistemas nervosos simpático e parassimpático.

A função autonômica cardíaca pode sofrer determinadas alterações secundárias crônicas, incluindo a doença de chagas, diabetes mellitus, insuficiência cardíaca, infarto agudo do miocárdio, insuficiência coronária crônica, a hipertensão arterial e as síndromes neurológicas.

De acordo com Junqueira Jr. “O diagnóstico da disfunção autonômica cardíaca está relacionado à variabilidade da frequência cardíaca (VFC), manifesta no intervalo RR do eletrocardiograma, que atuam por meio dos ramos simpático e parassimpático sobre o nó sinusal.”

## DISAUTONOMIA E DOENÇA DE PARKINSON

A Doença de Parkinson (DP) interfere na qualidade de vida das pessoas acometidas causando-lhes sérios prejuízos.

A presença de disautonomia é comum, sendo descrita a partir de estágios precoces. Em muitos casos as queixas são passíveis de tratamento não medicamentoso e/ou medicamentoso.

Os sintomas disautonômicos decorrem de anormalidades dos sistemas cardiovasculares, sexuais, vesicais, gastrintestinais e sudomotoras, sendo as queixas mais comuns constipação, disfunção urinária e hipotensão ortostática (Mendoza-Velásquez et al., 2019).

A constipação é um dos sintomas não-motores mais comuns na DP e pode preceder o desenvolvimento da doença (Magerkurth, Schnitzer, & Braune, 2005).

Embora haja perda severa de neurônios dopaminérgicos centrais e colônicos, a constipação não responde bem ao tratamento dopaminérgico, sugerindo que os mecanismos não dopaminérgicos também possam estar implicados (Chaudhuri et al., 2006).

A hipotensão ortostática (HO) é definida como uma redução sustentada na pressão sanguínea sistólica  $\geq 20$  mmHg ou na pressão sanguínea diastólica  $\geq 10$  mmHg dentro de 3 minutos após atingir a posição ortostática. Em pacientes com DP, o tempo de queda da PA pode ser mais prolongado (até cinco minutos) (Cutsforth-Gregory et al., 2019). A desnervação cardíaca e extracardíaca noradrenérgica, bem como a falta de barorreflexos arteriais nas alfa-sinucleopatias, são fatores causais deste sintoma, culminando na incapacidade de manter o tônus simpático quando na posição ortostática (Jain & Goldstein, 2012).

Um sintoma autonômico comum na DP é a disfunção urinária.

De acordo com Kaufmann & Goldstein, 2013, os sintomas urinários se dividem em duas categorias: distúrbios de armazenamento (urgência, incontinência urinária e noctúria), e distúrbios de micção (hesitação urinária, fluxo interrompido e esvaziamento vesical incompleto). Na DP, os

sintomas de armazenamento são predominantes e consequência da hiperatividade do músculo detrusor.

## **DISAUTONOMIA E ESCLEROSE MÚLTIPLA**

Esclerose Múltipla é uma condição potencialmente incapacitante do cérebro e da medula espinhal (sistema nervoso central), ou seja, dificulta a comunicação ideal entre o cérebro e o corpo. Os sintomas que indicam a doença podem variar de caso para caso, a depender de quais e quantos nervos foram afetados. (Acesso 20 nov. 2023)

A disautonomia é comum em pessoas portadoras de Esclerose Múltipla (EM), prejudicando sua qualidade de vida.

O intestino, a bexiga, as funções sexuais e o sistema cardiovascular são afetados pela disfunção autonômica.

Portadores de Esclerose Múltipla apresentam prejuízo nos sistemas simpático e parassimpático.

A deficiência da vitamina D (hormônio esteroide pleiotrópico que modula o equilíbrio autonômico), é um fator de risco ambiental para (EM).

## **DISAUTONOMIA E SÍNDROME DE GUILLAIN-BARRÉ**

A Síndrome de Guillain-Barré (polineuropatia inflamatória desmielinizante aguda) é uma desordem imune e inflamatória do sistema nervoso periférico. Frequentemente é complicada por hipertensão arterial e outras desordens autonômicas.

A instabilidade cardiovascular se deve ao envolvimento do sistema nervoso autônomo e resulta em pressão arterial lábil (situação clínica cujos níveis pressóricos flutuam ora em níveis hipertensivos, ora em normotensivos), arritmias cardíacas e hipovolemia.

A disfunção autonômica apresenta-se com frequência em pessoas com evolução clínica mais grave.

## **DISAUTONOMIA E FIBROMIALGIA**

A Síndrome da Fibromialgia (SFM) é uma condição reumatológica crônica e complexa que não possui um marcador biológico definitivo, com apresentação variável de pessoa para pessoa. Afeta 6% a 20% das pessoas enfermas em clínicas reumatológicas. É um diagnóstico aceito e reconhecido pela Organização Mundial da Saúde.

O sistema nervoso autônomo de pessoas acometidas de SFM é alterado.



A disfunção autonômica na SFM explicita sintomas que envolvem múltiplos sistemas.

Disautonomia é uma vertente plausível que busca, principalmente, encontrar subsídios científicos para o tratamento desta síndrome. Não se sabe se causa ou consequência, mas parece evidente que as alterações do SNA podem orientar uma abordagem terapêutica que busque equilibrar o sistema simpático alterado. (REV. BRAS.REUMATOL.47(5).OUT 2007)

## **DISAUTONOMIA PÓS-COVID**

A Síndrome Pós-COVID apresenta número expressivo de queixas.

Em contato com o vírus após a fase subaguda e crônica foram descritas várias doenças, infecções e afecções como: miocardites, infarto do miocárdio, acidente vascular cerebral, insuficiência cardíaca e arritmias, além de afecções geniturinárias, gastrointestinais, endocrinológicas, neurológicas centrais e periféricas.

A ação do SARS-COV-2 é intensa no sistema nervoso e pressupõe-se que o vírus siga por via receptores sensoriais olfativos e persista na região por longos períodos causando alteração na coordenação geral e dos reflexos autonômicos, entre outros.

A disautonomia relacionada à COVID-19 também pode sofrer interferência da ação indireta do vírus e apresenta diversidade de sintomas e difícil correlação entre eles.

## **DISAUTONOMIA E DOENÇA AUTOIMUNE (LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO)**

Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES) é uma doença inflamatória crônica, com desconhecimento de causa, que afeta mulheres em idade reprodutiva.

A frequência dos envoltimentos sistêmicos é dermatológica, músculo esquelético, renal, hematológica e nervoso.

Apresenta manifestações variáveis entre pessoas atingidas, bem como o seu curso, o qual pode ser elencado por evolução progressiva e por agudizações.

De acordo com COSTA, C.C.A.dos S., a alteração mais frequente relacionada à disautonomia no LES foi a diminuição da variabilidade da frequência cardíaca (FC) decorrente de uma hiperatividade do SNS (sistema nervoso simpático). A maioria dos estudos não demonstra qualquer relação entre a disfunção autonômica e a atividade ou duração da doença.

## **SINTOMAS DE DISAUTONOMIA**

A disautonomia pode ser uma condição silenciosa. Os sintomas podem incluir: cansaço e

fraqueza extremos; crises de ansiedade; tontura e vertigem; zumbidos no ouvido; sensação de desmaio; desmaios frequentes; dificuldade de ficar em pé; dor de cabeça; visão turva ou dificuldades para enxergar; perda de memória; tremores nas mãos; sudorese; boca seca; sensibilidade à luz; mudança frequente de humor; coração que bate acelerado de repente; ao fazer exercícios físicos, sentir dor no peito porque o coração bate muito mais rápido do que o ideal; mudanças na pressão arterial; pressão alta mesmo ao estar deitado; impotência sexual; incapacidade total de realizar atividades físicas; dor no peito; falta de ar; fraqueza muscular; perda da coordenação motora; perda do equilíbrio corporal; náusea e vômitos; distúrbios gastrointestinais, como diarreia ou constipação.

## **TRATAMENTO DE DISAUTONOMIA**

Em fases moderadas a avançadas das disautonomias o tratamento de pessoas é bastante complexo, pouco satisfatório, necessita de avaliação especializada e multidisciplinar. Em fase tardia não há cura para a sua maioria.

Nos casos em que ela é causada por outras doenças adjacentes, o alívio dos sintomas ocorre por meio de tratamentos desta doença primária; como medicamentos para controlar a pressão arterial e a realização de fisioterapia para ajudar a manter o equilíbrio e a coordenação motora.

## **TESTES DETECTORES DE DISAUTONOMIA**

Para estabelecer o diagnóstico de disautonomia, os testes Tilt Test, manobra de Valsalva e o teste da frequência cardíaca são úteis.

### **TILT TEST**

Um dos testes que foi desenvolvido para auxiliar o esclarecimento de quadros de disautonomia manifestos por episódios de síncope, pré-síncope ou tontura de possível etiologia vasovagal, ou seja, relacionados a frequência cardíaca e/ou quedas súbitas de pressão. É conhecido como Tilt Table Test, ou teste da mesa inclinada.

Neste exame, a pessoa permanecerá em decúbito dorsal horizontal por dez minutos.

Na sequência a mesa é inclinada a setenta graus por quarenta minutos ou até o desencadeamento de sintomas com queda de pressão arterial e/ou frequência cardíaca.

Durante o exame a pressão arterial e o eletrocardiograma são monitorados.

Na metade do exame, pode ou não haver uso de medicação para sensibilização, a critério do médico executante.

A idade mínima sugerida para a realização deste exame é de 12 anos.

Não há limite de idade máxima, respeitando as condições físicas da pessoa que for submetida a este exame.

Para investigação de NAC (neuropatia autonômica cardiovascular) – termo mais utilizado na atualidade para definir disautonomias com comprometimento do sistema nervoso autônomo cardiovascular simpático e/ou parassimpático - em fase inicial o teste de inclinação (tilt test) não deve ser o exame de escolha por detectar casos mais avançados e sua resposta com padrão disautonômico (queda gradativa da pressão arterial sem aumento da frequência cardíaca) pode sugerir NAC.

## MANOBRA DE VALSALVA

Teste de Valsalva (quociente de Valsalva) Neste teste, mede-se a relação entre o maior ciclo RR na fase de relaxamento, dividido pelo maior ciclo RR na fase da manobra de Valsalva. Isso permite a avaliação do sistema parassimpático predominante e do simpático, quando associada às medidas de pressão arterial contínua. A manobra de Valsalva é particularmente interessante, pois testa a integridade tanto da resposta parassimpática cardiovagal, através da análise da frequência cardíaca, como também da resposta simpática pelo estudo da pressão arterial. A técnica consiste basicamente em fazer o paciente, após estar monitorado, soprar durante 15 segundos por um pequeno tubo, com discreta saída de ar para evitar o fechamento da glote. A pressão expiratória de ar gerada deve ser em torno de 40 mmHg. Ocorrem quatro fases distintas: as deflexões da pressão arterial nas fases I e III representam as perturbações mecânicas geradas por alterações da pressão intratorácica no início e final da manobra de Valsalva. Por outro lado, as fases II e IV são consideradas, de fato, as clinicamente relevantes. Em indivíduos saudáveis, durante o esforço expiratório, há, na fase I, uma queda da pressão arterial pela diminuição do retorno venoso e que é percebida por barorreceptores intactos, que deflagram uma resposta que causa o aumento do tônus simpático, levando a vasoconstrição e ao aumento da frequência cardíaca. Essa ação recupera a pressão na fase II tardia. Ao liberar a pressão intratorácica com o fim da manobra, há um retorno venoso aumentado e, com a manutenção ainda da vasoconstrição periférica, um overshoot (aumento exagerado) da pressão arterial (a combinação perfeita do aumento do retorno venoso e da vasoconstrição). Pacientes com disfunção autonômica não conseguem reagir com aumento do tônus simpático à queda inicial da pressão 982 Artigo de Revisão Rocha et al. Disautonomia: Uma Condição Esquecida – Parte II Arq Bras Cardiol. 2021; 116(5):981-998 Figura 1 – Testes dos reflexos autonômicos cardiovasculares. Caso clínico de paciente com disautonomia avançada e alterações nos testes respiratórios (1,08) e no coeficiente ortostático 30:15 (1,03). Os valores precisam ser ajustados para a idade e o sexo. 11-13 mín. máx. 1.500 1.000 500 0 1.500 1.000 500 0 Parâmetro Valor Coeficiente respiratório 1,08 Coeficiente 30:15 1,03 Coeficiente de Valsalva 1,44 1.500 1.000 500 0 máx. mín. 1.1 – Teste respiratório 1.2 – Coeficiente de Valsalva 1.3 – Teste ortostático 30:15 1.4 – Tabela de resultados R-R, ms R-R, ms R-R, ms 983 Artigo de Revisão Rocha et al. Disautonomia: Uma Condição Esquecida – Parte II Arq Bras Cardiol. 2021; 116(5):981-998 provocada pela manobra. Assim, não há um aumento da pressão na fase II tardia e, tipicamente, não há o overshoot da pressão na fase IV. Ao invés disso, a resposta da pressão em pacientes com disautonomia revela um retorno gradual da pressão arterial a níveis basais, após a indução da hipotensão provocada pela fase expiratória forçada. 17-19 Com relação à frequência cardíaca, o quociente de Valsalva é derivado pela máxima frequência cardíaca, medida em milissegundos, e gerada pela manobra de Valsalva, dividida pela menor frequência cardíaca nos primeiros 30 segundos do pico da frequência cardíaca. As respostas da frequência cardíaca são mediadas pelos barorreceptores. O aumento da frequência cardíaca ocorre em decorrência da queda de pressão. Além disso, a resposta barorreceptora ao aumento da pressão excessiva da fase IV é a responsável pela bradicardia transitória ao final da manobra. 17-19 Em indivíduos com disautonomia, detectam-se a perda do aumento excessivo da pressão e a ausência da bradicardia reflexa. Assim, a frequência cardíaca também não responde, devido à falta do aumento da resposta simpática, exibindo curva reta (ausência de oscilação da frequência cardíaca). O quociente de Valsalva normal (máximo valor de RR em ms, dividido pelo menor valor de RR) durante a manobra deve ser maior que 1,21. Os valores limítrofes estariam entre 1,11 e 1,20, enquanto os valores patológicos seriam considerados quando menores ou iguais a 1,10. 13-15 Essas aferições também devem

ser ajustadas de acordo com a idade e o sexo. (Disautonomia: Uma Condição Esquecida – Parte II Artigo de Revisão. Arq. Bras. Cardiol. 116 (5). maio 2021)

## TESTE DA FREQUÊNCIA CARDÍACA

MAPA 24 horas Os balanços autonômicos diurno e noturno não afetam apenas a frequência cardíaca, mas também a pressão arterial. Normalmente, a pressão arterial flutua, com níveis mais elevados durante a vigília e queda à noite (descenso noturno). Quedas proporcionais da pressão arterial à noite, tendo como referência o período diurno, determinam as respostas de descenso noturno esperado: resposta atenuada (0 a 10% de descenso noturno), resposta normal (10-20% de descenso noturno), resposta acentuada (acima de 20% de descenso) e resposta reversa (elevação da pressão arterial ao invés de descenso noturno esperado). A resposta atenuada ou reversa demonstra atividade simpática exacerbada, podendo estar presente na disautonomia, e tem sido associada ao aumento de mortalidade. Além disso, a presença de hipertensão noturna pode aumentar o risco de hipotensão diurna (resultado, entre outros aspectos, do incremento da excreção noturna de hormônio natriurético). A MAPA pode indicar alterações relacionadas a disfunção autonômica cardiovascular, podendo selecionar pacientes para avaliação mais profunda de disautonomia. Mais especificamente, a MAPA pode ser bastante útil em detectar hipertensão noturna (um importante preditor de eventos cardiovasculares) e formas de hipotensão ortostática precoce ou pós-prandial, habitualmente não descobertos com as medidas usuais de pressão arterial. Hipertensão supina - Um sinal de Alerta! A presença de hipertensão supina, padrão non-dipper ou negativo dipper no exame da MAPA 24 horas, principalmente em pacientes acometidos de patologias conhecidas que podem evoluir com disautonomia deve levar a suspeição e investigação com screening clínico e laboratorial para Disautonomia. Holter e análises da variabilidade RR O nó sinusal está sujeito tanto a ação simpática quanto a parassimpática (vagal), dependendo da modulação avaliada. Posição em pé, estresse mental e exercício estão associados a um aumento do tônus simpático. O tônus vagal, por outro lado, é aumentado em condições de repouso. Em indivíduos normais, tanto o tônus simpático quanto o parassimpático flutua ao longo do dia, gerando uma variação nos intervalos RR, ou simplesmente, variabilidade RR, que, em indivíduos normais, declina de três a cinco batimentos por década. O Holter 24 horas pode ser utilizado para a análise da frequência cardíaca média, incompetência cronotrópica e arritmias cardíacas, além de, quando acoplado a softwares específicos, permitir a análise da variabilidade RR. A análise da frequência cardíaca média pode sugerir disfunção autonômica no diabético, indicar uma taquicardia sinusal inapropriada (TSI) ou permitir a identificação de incompetência cronotrópica. A detecção de arritmias pode sugerir outras etiologias como justificativa dos sintomas, além de auxiliar na seleção para a realização dos testes cardiovasculares. Existem vários métodos de estudo dos dados da variabilidade RR, incluindo a análise no domínio do tempo e da frequência. Na análise no domínio do tempo, cada QRS é detectado para determinar o intervalo "normal a normal" que, por sua vez, fornece informação adicional, incluindo o seu desvio-padrão. A análise estatística mais complexa requer períodos prolongados. A análise espectral pode fornecer avaliação no domínio da frequência e informar como a variância é disposta, como uma função da frequência. As alterações na frequência cardíaca ocorrem continuamente durante as atividades diárias, refletindo no equilíbrio autonômico, nos mecanismos cardiovasculares reflexos e nos estímulos externos. Em pessoas normais, a variabilidade RR aumentada da frequência cardíaca é considerada uma medida de integridade autonômica, enquanto a variação reduzida da frequência cardíaca é um sinal precoce de desequilíbrio autonômico. A análise da variabilidade RR pode ser feita no domínio do tempo e da frequência, durante períodos curtos de poucos minutos ou em intervalos mais longos (Holter de 24 horas). A análise no domínio do tempo inclui a avaliação de vários parâmetros, como: média dos intervalos normais, média da frequência cardíaca, diferença da frequência cardíaca máxima, desvio-padrão na média de cinco minutos dos intervalos RR normais (SDANN) e raiz quadrada da média da diferença dos intervalos RR sucessivos (rMSSD). Monitorizações prolongadas (Holter 24 horas) permitem calcular, também, o número das instâncias por hora em que foi medida uma diferença maior que 50 ms, entre dois intervalos RR consecutivos (pNN50). Essencialmente, todos esses índices exploram a atividade parassimpática. A análise espectral da variabilidade RR (domínio da frequência), por sua vez, revela três componentes de frequências principais: (1) Componente de frequências muito baixas (< 0,04Hz), relacionado com flutuações do tônus vasomotor e ligadas a termorregulação e a sudorese (controle simpático); (2) Componente de frequências baixas (0,04-0,15 Hz), ligado ao reflexo barorreceptor (controle simpático

com modulação vagal); (3)Componente de frequências altas (0,15-0,4 Hz), influenciado pela respiração (arritmia sinusal respiratória) e sendo componente de atividade parassimpática. Em pacientes diabéticos e com disfunção predominantemente vagal (mais precoce), a amplitude de frequências altas está reduzida ou ausente. Por outro lado, nas disfunções simpáticas mais tardias, as amplitudes de frequências baixas e muito baixas estão reduzidas. Os parâmetros do domínio do tempo, o poder total espectral da variabilidade RR e o componente espectral de frequências altas são parassimpáticos. Embora o componente de frequência baixa seja controlado pelo simpático, a ativação extrema simpática (como no exercício, na insuficiência cardíaca) atenua a variabilidade RR, dificultando seu registro, podendo, então, não se correlacionar com a atividade simpática real. Dessa maneira, atualmente é aceito que o “poder espectral” absoluto das frequências baixas não reflete a atividade simpática. No entanto, quando medida em termos relativos (como uma porcentagem da variabilidade RR global), a proporção da baixa frequência sobre as altas frequências providencia uma indicação média e aproximada da modulação simpática do coração. Portanto, a razão do componente de baixa frequência em relação à alta frequência é um parâmetro mais representativo de status simpático. Como a variabilidade RR é influenciada pela idade, pelo sexo e pelo ritmo respiratório, recomenda-se o ajuste para essas variáveis. Os resultados da análise espectral correlacionam bem com os testes de função autonômica nas situações clínicas. A análise espectral é mais sensível em estágios iniciais da NAC. Nos pacientes diabéticos, em especial, uma deterioração progressiva dos parâmetros da análise espectral relacionada ao sistema parassimpático é documentada. O esperado aumento noturno da banda de alta frequência da variabilidade RR, que representa a modulação vagal do coração, parece ser a anormalidade mais precoce detectada. Durante os estágios avançados da NAC, todos os componentes são eliminados. (Disautonomia: Uma Condição Esquecida – Parte II Artigo de Revisão. Arq. Bras. Cardiol. 116 (5). maio 2021)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Nervoso Autônomo se relaciona ao controle automático do corpo perante alterações no ambiente.

A Disautonomia é um transtorno provocado por alterações do sistema nervoso autônomo e coadjuvante de sintomas de outras doenças.

O fato de apresentar poucos registros escritos não impede a ampliação de pesquisas sobre este tema e intervenções que possam amenizar os sintomas de doenças adjacentes, trazendo melhor qualidade de vida ao portador deste transtorno, independente da diversidade de métodos, como: farmacológico, terapias, fisioterapias, entre outros.

## REFERÊNCIAS

Baguley IJ, Heriseanu RE, Gurka JA, Nordenbo A, Cameron ID. **Gabapentin in the management of dysautonomia following severe traumatic brain injury: a case series.** J Neurol Neurosurg Psychiatry. 2007;78(5):539-41. Acesso 20 nov. 2023.

Baguley IJ, Heriseanu RE, Cameron ID, Nott MT, SlewaYounan S. **A critical review of the pathophysiology of.** Acesso 20 nov. 2023.

Cavalcante AB, Sauer, JF, Chalot SD, et al.: **A prevalência de fibromialgia: uma revisão de literatura**. Revista Brasileira de Reumatologia 46(1): 40-8, 2006. Acesso 20 nov. 2023.

Chaudhuri K. R., Healy D. G., Schapira A.H., **National Institute for Clinical Excellence**. (2006, Mar) Non-motor symptoms of Parkinson's disease: diagnosis and management. Lancet Neurology, 5(3):235-45. Acesso 20 nov. 2023.

Costa, C.C.A. dos S., **Função do Sistema Nervoso Autônomo em Doentes com Lúpus Eritematoso Sistêmico** – Acesso 20 nov. 2023.

Costa, G. da S. et al, **Reabilitação cardíaca na disfunção autonômica: estudo de revisão** – Revista Amazônica Science & Health volume 6, número 4, 2018 – ISSN 2318 – 1419 – acesso 20 nov. 2023.

Cutsforth-Gregory, J. K., Low, P. A. (2019). **Neurogenic Orthostatic Hypotension in Parkinson Disease: A Primer**. Neurol Ther 8; 307–324. Acesso 20 nov. 2023.

**DISAUTONOMIA PÓS-COVID: Importância do Reconhecimento Precoce e da Implementação de Programas de Recuperação** - Editorial • Arq. Bras. Cardiol. 120 (3) • Mar 2023 • <https://doi.org/10.36660/abc.20230110> Acesso 20 nov. 2023.

**DISAUTONOMIA: Um conceito emergente na síndrome da fibromialgia**. Artigos de Revisão. Ver. Bras. Reumatol. 47 (5).Out 2007 <https://doi.org/10.1590/S0482-50042007000500010> Acesso 20 nov. 2023.

**DISAUTONOMIA: UMA CONDIÇÃO ESQUECIDA – PARTE I – Artigo de Revisão**. Arq. Bras. Cardiol. 116 (4). Abr 2021. <https://doi.org/10.36660/abc.20200420> - acesso 20 nov. 2023.

**DISAUTONOMIA: UMA CONDIÇÃO ESQUECIDA – PARTE II – Artigo de Revisão**. Arq. Bras. Cardiol. 116 (5). Mai 2021. <https://doi.org/10.36660/abc.20200422> - acesso 20 nov. 2023.



<https://www.cuf.pt > síndrome-de-guillain-barr> – acesso 20 nov. 2023.

<https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/doencas-raras/disautonomia-essa-desconhecida/> -acesso 20 nov. 2023.

<https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/disautonomia> - acesso 20 nov. 2023.

Jain, S., Goldstein, D. S. (2012) **Cardiovascular dysautonomia in Parkinson disease: From pathophysiology to pathogenesis**. *Neurobiology of Disease*, v. 46, n. 3, p. 572–580, 2012. Acesso 20 nov. 2023.

Junqueira Jr, LF. **Disfunção autonômica cardíaca. Doenças do coração - tratamento e reabilitação** - Ed. Porto CC: Rio de Janeiro. 1998; (58): 306-11. Acesso em 20 nov. 2023. Kaufmann, H., & Goldstein, D. S. (2013). Autonomic dysfunction in Parkinson disease. *Handbook of Clinical Neurology*, 259–278. Acesso 20 nov. 2023.

Lent R: **O organismo sob controle. O sistema nervoso autônomo e o controle das funções orgânicas**. In: **Cem bilhões de neurônios. Conceitos fundamentais de neurociências**. São Paulo: Atheneu, 2001.pp.451-82. Acesso 20 nov. 2023.

Magalhães,F.N. et al: **Considerações sobre a síndrome da disfunção autonômica pós trauma crânioencefálico: fisiopatologia e tratamento** – *Arq Bras Neurocir* 31(2): 75-80, 2012 – Divisão de Neurocirurgia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, SP; Unidade de Neurocirurgia do Hospital João XXIII, Belo Horizonte, MG – acesso 20 nov. 2023.

Mendoza-Velásquez, J.J., Flores-Velásquez, Barrón-Velásquez, E.(2019). **Autonomic Dysfunction in a-Synucleinopathies**. *Frontiers in Neurology*, v. 10, p.363. Acesso 20 nov. 2023.

Magerkurth, C., Schnitzer, R., Braune, S. (2005, Apr). **Symptoms of autonomic failure in Parkinson's disease: prevalence and impact on daily life.** Clinical Autonomic Research, 15(2):76-82.

**MSD Manuals** <https://www.manuais.com > pt-br >> profissional – acesso 20 nov. 2023.

R.Valente<sup>1</sup>, S.Balhana<sup>1</sup>, Y.Mamade<sup>1</sup>, M.Sousa<sup>1</sup>, Á.Chipepo<sup>1</sup>, F.Araujo<sup>1</sup> – 1 – **Serviço de Medicina Interna, Hospital Beatriz Ângelo, Loures, Portugal. Prevalência de Disautonomia numa População com Diabetes: Aplicação da Escala Survey of Autonomic Symptoms –**

Penfield W, Jasper H. Autonomic seizures. In: Penfield W, Jasper H. **Epilepsy and the functional anatomy of the human brain.** Boston: Little Brown; 1954. p. 412-37. Acesso 20 nov. 2023.

**Revista Portuguesa de Diabetes.** 2018; 13 (3): 101-105 ARTIGO ORIGINAL. 1 - **Serviço de Medicina Interna, Hospital Beatriz Ângelo, Loures, Portugal.** acesso 20 nov. 2023.

SILVA,B.N.V.da, **AVALIAÇÃO DA DISAUTONOMIA NA DOENÇA DE PARKINSON.** Programa de Pós-Graduação em Neurociência Cognitiva e Comportamento. Acesso 20 nov. 2023.

**Vitamina D, proteína de ligação à vitamina D, níveis de receptores de vitamina D e disautonomia cardíaca em pacientes com esclerose múltipla: um estudo transversal AUTHORSHIP SCIMAGO INSTITUTIONS RANKING.** Arquivos de Neuro-Psiquiatria. Acesso 20 nov. 2023.

[www.disautonomia.com.br](http://www.disautonomia.com.br)<https://drauziovarella.uol.com.br/doencasesintomas/disautonomia/>  
Acesso 20 nov. 2023.

[www.esclerosemultipla.com.br](http://www.esclerosemultipla.com.br) <http://altadiagnosticos.com.br>saude>esclerose-multipla-> Acesso 20 nov.2023.

# O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

## PLAYFULNESS IN LITERACY



### SHIRLEI FERREIRA DO AMARAL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Ana 2012); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2014); Professora de Ensino Fundamental I - Professora de Educação Infantil.

### RESUMO

O presente trabalho acadêmico tem como temática a importância do lúdico na alfabetização que, por vezes, na pressa de alfabetizar as crianças, os processos fundamentais para o desenvolvimento infantil são ignorados. Assim, o tempo de brincar é tido como improdutivo considerando educação o que tem planejamento rígido e avaliação sistemática. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, pois no jogar e no brincar elas desenvolvem habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento. Nas leituras realizadas há importância e a responsabilidade do professor para estimular e propiciar às crianças ao seu desenvolvimento integral, evidenciando que a brincadeira constitui-se como uma das linguagens mais significativas das crianças, por mobilizar capacidades intelectuais, afetivas e sociais para sua realização. Desse modo, utilizou-se como referências as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além de alguns pensadores renomados que escreveram sobre o assunto, assim como Magda Soares e Telma Weisz. Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiadas de interação específica e fundamental que garantem a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada

pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Jogos; Brincadeiras.

## **ABSTRACT**

The theme of this academic paper is the importance of play in literacy. Sometimes, in the rush to make children literate, the fundamental processes of child development are ignored. As a result, playtime is seen as unproductive, considering education to have rigid planning and systematic evaluation. During games and play, children acquire diverse experiences, interact with other people, organize their thinking, make decisions, develop abstract thinking and create diverse ways of playing, playing and producing knowledge. In this sense, games and play are important pedagogical tools that are crucial to children's development, because through play and games they develop the skills necessary for their literacy process. In the readings carried out, the importance and responsibility of the teacher to stimulate and provide children with their integral development is highlighted, showing that play is one of the most significant languages for children, as it mobilizes intellectual, affective and social capacities for its realization. In this way, the guidelines of the National Pact for Literacy at the Right Age were used as references, as well as some renowned thinkers who have written on the subject, such as Magda Soares and Telma Weisz. In view of all the information contained in this study, it can be concluded that it is important to mention that games and play in the classroom can be considered privileged social activities of specific and fundamental interaction that guarantee the interaction and construction of knowledge of the reality experienced by children and the constitution of the child-subject as a subject that produces history.

**KEYWORDS:** Literacy; Games; Play.

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste trabalho é mostrar que o brincar faz parte do mundo da criança e que é de extrema importância, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos, não é um mero passar de tempo.

Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança. O jogo, e a maneira como o professor dirige o brincar, pode desenvolver psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e socialmente das crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Através dos jogos lúdicos, do brincar e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos, são a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

Atualmente em nossa sociedade, extremamente capitalista, influencia a todos, inclusive as crianças, exercendo poder e controle através dos meios de comunicação, principalmente a televisão.

Uma das alternativas para se burlar essa influência está no lúdico, nas brincadeiras de uma forma geral, onde as crianças trabalhariam além do corpo a interação com o outro. A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras. Quando está brincando se expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade.

A metodologia utilizada para desenvolvimento deste trabalho teve como foco primordial o estudo teórico através da busca de periódicos na internet, na biblioteca da unidade escolar, EMEI Pres, Janio Quadros do município de São Paulo.

Além da leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e textos legais, quase todo material recolhido teve sua devida recomendação pela coordenadora pedagógica da Unidade Escolar, já citada, submetido a uma análise, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura e reflexão com o grupo de professores sobre a importância do lúdico, já que “O Brincar” é o tema do Projeto Especial de Ação desta Unidade escolar neste ano de 2014. Além de como professora de educação infantil, foi possível cultivar um olhar muito mais atento ao brincar das crianças e a aplicação da aprendizagem através do lúdico, percebendo que este último exige muito mais empenho do professor para aplicá-lo, logo, infelizmente, já na educação infantil, muito pouco utilizado. O brincar pelo brincar acaba se perdendo na rotina escolar.

O trabalho foi desenvolvido em onze capítulos. No primeiro se faz o reconhecimento da importância do lúdico ao longo da história. No segundo fala-se do objetivo da educação infantil que é o desenvolvimento social e cognitivo de forma lúdica. No terceiro capítulo é trazida a discussão da escolarização do brincar que na tentativa de trazer a brincadeira como instrumento de aprendizagem significativa, para alguns educadores acabou sendo um passa tempo e esta concepção do brincar acabou afetando muitos profissionais do Ensino Fundamental e leigos no assunto que relutam incorporar o lúdico em sua prática, mesmo contrariando a lei vigente que fala da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de forma apropriada o que é citado no quarto capítulo. No quinto e sexto capítulo fala-se da importância do professor mediador e não mero observador deste processo de alfabetização e letramento. No oitavo capítulo trata-se das importantes descobertas, feitas por Ana Teberosky e Emília Ferreiro, acerca do processo de construção da escrita realizada pela criança. Já no nono capítulo o desafio da alfabetização é o assunto, o que aborda várias questões fundamentais sobre como as crianças produzem conhecimento e se apropriam do sistema de escrita. Enfim no décimo e décimo primeiro capítulo fala-se do tempo de brincar valorizando o lúdico como beneficiador da aprendizagem.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

## O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA

É importante mencionar que o lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano.

De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Conforme Antunes (2005, p.33) "as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo".

Dessa forma, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. De acordo com Neves (2009, p.45), "a criança e mesmo o jovem opõem uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não costuma ser prazerosa" Nesse sentido, Carneiro (1995, p.66) destaca que "todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico". Assim, é possível dizer que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos, a qual se constrói a todo tempo, por meio de brincadeiras que a criança começa desde cedo.

Além disso, Antunes (2005, p.34) retrata que a concepção da cultura lúdica é uma noção historicamente construída ao longo do tempo e, conseqüentemente, foi mudando conforme as sociedades, não se mantendo da forma dentro das sociedades e épocas.

Portanto, o lúdico se expressa desde os primitivos nas atividades de dança, caça, pesca, lutas. Segundo Antunes (2005, p.56) na Grécia antiga, Platão afirmava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados por jogos. Com o cristianismo, os jogos vão sendo deixados de lado, considerados profanos, sem significação.

Percebe-se então que a concepção de jogos e brincadeiras nesse período, partiu de uma valorização na Grécia Antiga para algo insignificante com o cristianismo. Isso nos remete a afirmar as palavras de Antunes (2005, p.57) que "a cultura lúdica é historicamente construída". Além disso, Antunes (2005, p.58) expõe que "foi a partir do século XVI, os humanistas começam a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança".

Outros teóricos, ainda no século XVI também ressaltaram a importância do lúdico na educação das crianças. "Ensina-lhes por meio de jogos", proclamava Rabelais (apud ANTUNES, 2005, p.22). Muitos estudiosos da Educação também se preocuparam com tal temática. Para o pensador norte-americano Dewey (1859-1952), o jogo pode filiar-se à vida, ser seu ambiente natural, onde ela aprende a viver. "O jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas



e remotas não correspondem ao interesse da criança.” (2005, p.23) Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25) “retrata que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual.”

Dessa forma, a ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Assim, o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializando com as demais crianças. Com isso, pode-se ressaltar que a educação lúdica esteve presente em várias épocas, povos e contextos e forma hoje uma vasta rede de conhecimento no campo da Educação.

## **APRENDIZAGEM INFANTIL**

“A educação infantil é para que a criança se desenvolva socialmente e cognitivamente de forma lúdica”. Assim a professora Magda Becker Soares, fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, resume, de forma direta, os conflitos que afligem muitos educadores quanto à dimensão de aprendizagem da educação dos 0 aos 5 anos. Ou seja, ela deve existir, porém de uma maneira particular, que valorize a infância e os interesses da criança.

Na educação infantil, devemos enfrentar uma longa tradição de algo que começou com o significativo nome de jardim da infância, com a ideia de que a criança ficaria ali para desenvolver-se espontaneamente, com pessoas que estariam ali apenas atentas ao que elas faziam. Esse é um conceito errôneo de educação infantil, o conceito de que, nessa etapa, não deve haver aprendizagem. Há, ainda hoje, quem rejeite que as instituições voltadas a essa fase sejam chamadas de escolas. Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil? É que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e no mundo da escrita. É uma fase em que a criança está se desenvolvendo em várias frentes, desde a motora, a do convívio social, da inserção cultural etc. A escola propicia o processo formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura. E uma parte importante desse processo é a introdução à escrita, ao mundo do impresso. Então é também o momento em que a criança deve e pode ser introduzida no mundo do letramento.

A literatura infantil pode desempenhar no primeiro contato das crianças com as letras vários papéis, como primeiro, o próprio conhecimento do objeto livro, a familiaridade com ele, o saber que

objeto é esse, a possibilidade de manipulá-lo. Essa é uma das questões que dificulta a produção para a educação infantil, pois o livro deve ter algumas características materiais adequadas à criança. Por exemplo, o ideal seria que as páginas fossem cartonadas, para que o livro fosse resistente e crianças que ainda não têm suficiente coordenação motora pudessem manipulá-lo. Livros-brinquedo, livros pop-up, fascinam as crianças. Para a creche, seriam importantes livros de pano. Mas essas alternativas tornam a produção do livro difícil e sobretudo cara. Uma parte significativa dos melhores livros para a educação infantil são títulos traduzidos de outros países que não enfrentam as mesmas dificuldades econômicas que as editoras daqui enfrentam. São livros muito caros, que acabam não sendo inscritos no PNBE, pois o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) compra os títulos a preços baixos. Então, não compensa para as editoras inscrever livros de custo alto, pois não teriam condições de vender esses livros para o MEC pelo preço que é proposto. Um outro aspecto importante é que esses livros são traduzidos para o português por contratos com editoras estrangeiras, a maioria da Europa e dos Estados Unidos, e normalmente não é possível fazer uma edição específica para vender ao governo. Em geral, são edições pequenas, fruto de acordos com editoras de outros países, e isso acaba dificultando a chegada desses títulos. Mas, aos poucos, estamos começando a produzir livros adequados. Por exemplo, aumentou muito a produção do livro só de imagens, sem texto, que é um tipo de livro importante para as crianças pequenas, embora também seja importante o livro com imagens e pouco texto. É importante também o livro com uma quantidade maior de texto e ilustrado, que é o livro que a professora vai ler para a criança, uma forma de leitura fundamental.

A biblioteca infantil tem especificidades, desde aspectos miúdos, como a maneira como os livros são expostos, não é uma biblioteca como qualquer outra. Não se pode colocar os livros do mesmo modo como ficam numa biblioteca para adultos ou jovens, em pé nas estantes, pois os livros infantis não costumam ter lombada, são finos. Se eles ficam em pé na estante, a criança não os identifica, pois não vê a capa, que é a grande atração para ela. Então as estantes têm de permitir a exposição das capas. Também não cabe fazer os registros de forma tradicional, com fichas. Se elas forem usadas, é preciso que sejam mais icônicas, para que a criança se habitue ao processo de tomar emprestado o livro, levá-lo para casa e devolvê-lo. Ela tem de saber que o livro fica na estante segundo uma certa classificação, mas não é a mesma classificação da biblioteca de adultos. Pode ser por etiquetas coloridas, por exemplo. Além disso, é preciso que haja também, na sala de aula, o cantinho de leitura. A criança vai à biblioteca uma ou duas vezes por semana, mas na sala de aula o contato com os livros deve ser diário. Já tivemos, no PNBE, programas específicos para a constituição dos cantinhos de leitura, para que a criança tivesse acesso aos livros dentro da sala de aula.

São fundamentais muitas atividades com os livros, muita leitura de histórias pelas professoras e muito manuseio dos livros pelas crianças. Há muitas escolas - já foram feitas pesquisas sobre isso - em que as caixas do PNBE chegam e ficam trancadas num armário, porque não querem deixar que as crianças tenham livre acesso aos livros, com medo de que sejam rasgados, rabiscados, danificados. Ora, a criança, inicialmente, faz isso mesmo. E só vai aprender a não fazer depois de ter feito uma vez e de ser orientada para não fazer, é preciso formar a criança para lidar com o livro, num processo de aprendizado. É uma questão complexa, que não está sendo contemplada na formação de professoras para a educação infantil. Aliás, o como trabalhar a literatura e como dar

acesso a livros de literatura na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental ainda não é um componente importante na formação de professores para esses ciclos.

## **ESCOLARIZAÇÃO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências.

No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural.

Pretende-se analisar o papel da cultura como elemento determinante do modelo de escola que prevalece, na perspectiva da nova sociologia da educação, como a de Forquin (1996), adotado por Apple (1982, 1979, 1970) e Moreira e Silva (1994) subsidiando pesquisas no campo de currículo.

Fatores de ordem social, econômica, cultural e política são responsáveis pelo tipo de escola predominante. Desde tempos passados, a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (Forquin, 1996). O repertório cultural de um país, repleto de contradições, constitui a base sob a qual a cultura escolar é selecionada. Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares que daí decorrem resultam no perfil da escola e, no caso brasileiro, geram especialmente pré-escolas destinadas à clientela de 4 a 6 anos dentro do modelo escolarizado.

As raízes desse processo encontram-se no longo período de colonização portuguesa, preservadas pelo irrisório investimento no campo da educação básica. A tendência para o ensino acadêmico, propedêutico, a começar pela criação de cursos superiores voltados para altos estudos destinados à elite portuguesa e o pouco empenho com a educação popular marca a política implantada no campo educacional.

A introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se, timidamente, com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta froebeliana que influencia a educação infantil de todos os países. A difusão não é uniforme, pois depende de valores selecionados, apropriações de elementos da teoria e forma como seus discípulos a traduzem. A apropriação resume o modo pelo qual cada realidade interpreta um dado teórico que reflete a orientação cultural de cada país.

Spodek e Saracho (1990) comentam que os Estados Unidos foram o modelo inicial para a grande maioria dos países. Missionários cristãos, protestantes disseminaram o jardim froebeliano

em muitos países asiáticos e latino-americanos.

Para adaptar a pedagogia froebeliana aos pressupostos da filosofia confuciana que subsidia culturas orientais, China e Coréia modificam ideias relativas ao desenvolvimento individual para justificar a ênfase no grupo, a base do sistema desses países. Da mesma forma, a implantação do modelo froebeliano no período de modernização do Japão, na era Meiji ( 1868-1880), sob a influência americana, exige a tradução e adaptação da obra Mutter und Koselieder, que inclui músicas e gravuras coerentes com valores da cultura japonesa.(Spodek e Saracho, 1996)

A apropriação do brincar enquanto ação livre ou supervisionada depende da forma como foi divulgada pelos discípulos froebelianos: Schrader-Breymann e Bertha von Marenholz-Büllow. A primeira cria a Casa Pestalozzi-Fröbel, com orientação para o brincar livre, influenciando a Suécia e, a segunda, volta-se para o uso diretivo dos dons froebelianos, recebendo o apoio dos americanos. ( Haddad e Johansson, 1995)

Marenholz-Büllow, seleciona os dons, deixando de lado o simbolismo das brincadeiras interativas e a ação livre da criança, tornando a instituição mais parecida com a escola.

Schrader-Breymann, opõe-se ao caráter disciplinador, faz o jardim de infância aproximar-se do lar, introduzindo tarefas domésticas como parte do currículo, que juntamente com as brincadeiras, representam os eixos do desenvolvimento da criança na proposta sueca. (Haddad e Johansson, 1995)

Nos Estados Unidos, na virada do século, a literatura mais recente sugere que os programas froebelianos enfatizam o brincar supervisionado, que encoraja a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres e o brincar livre prevalece nas escolas particulares de elite ( Bloch e Choi, 1990).

Bloch e Choi (1990) indicam a presença do brincar supervisionado nas creches que surgem ainda no século 19, durante a Guerra Civil, estimuladas pelo Movimento de Assentamento das Famílias, pelo crescente aumento de pobres urbanos, fruto de deslocamentos sociais causados pela industrialização, urbanização e intensa imigração.

Nos primeiros tempos da educação infantil brasileira, à semelhança da experiência americana, o brincar, no imaginário dos profissionais apresenta tonalidades diferenciadas conforme o tipo de instituição e a clientela atendida. Prestam serviços à criança pequena: jardins de infância e instituições de atendimento infantil (asilos infantis, creches, escolas maternais, parques infantis). Os jardins de infância froebelianos penetram nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinadas à elite da época, como exemplo de modernidade, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano. Entre os primeiros a adotá-los encontram-se o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro (1875), e a Escola Americana, dirigida por protestantes de São Paulo (1877). A associação do jardim de infância a uma unidade de educação, de meio período, destinada à elite fica mais clara ainda, quando se cria o Jardim de Infância da Caetano de Campos, de São Paulo, em 1896. Mesmo sendo uma escola pública era frequentado pela elite da época, provocando polêmica e discursos inflamados de deputados como Esteves da Silva e Marrey Junior, que reivindicam sorteio para o preenchimento das vagas. Ao introduzir a metodologia froebeliana no Jardim da Caetano de Campos, Gabriel Prestes promete uma educação mais adequada aos

rebentos da elite paulista abandonada nas mãos de governantes incapazes ( Kishimoto, 1988).

Ao sugerir a criação do jardim de infância por meio de decreto governamental, Prestes usa como argumento a necessidade de garantir o ensino intuitivo para qualificar a escola primária. Desde seu nascimento na escola pública, o jardim de infância ganha estatuto de instituição anexa à escola primária, forma de antecipação da escola elementar. Não se questiona sua especificidade e a educação da criança dessa faixa etária. Quando da criação dos Parques Infantis, por Mário de Andrade, observa-se mais uma vez a discriminação da criança pobre. Para o poeta, o brincar deveria ser a expressão de brincadeiras tradicionais, livres, divulgadas pela oralidade infantil, para educar e aperfeiçoar a cultura de qualquer criança, inclusive do operariado paulista dos anos 30.

Entretanto, Nicanor Miranda, seu sucessor, implanta o brincar orientado, controlado e supervisionado como sendo o modelo ideal para retirar das ruas rebentos do operariado para educá-los (Faria, 1993). Aqui prevalece, o critério da classe social.

Mais uma vez, no início da industrialização em São Paulo, à semelhança da experiência americana, o brincar controlado fica atrelado à classe econômica de seus usuários.

A apropriação das teorias infantis presentes no movimento progressivista como as de Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet e outros mostram outros exemplos na realidade brasileira ( Kishimoto, 1988, 1990).

No jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, instituição pública que recebe a elite paulista, sob a orientação de Alice Meirelles Reis, desenvolvem-se metodologias escola novistas, entre os quais centros de interesses e inúmeros jogos divulgados por Decroly, Froebel e Montessori. Entretanto, nas classes pré-escolares anexas aos grupos escolares estaduais, que atendem crianças de menores recursos, para ajustar-se ao espaço físico disponível, com carteiras pregadas no chão, ausência de materiais diversificados e professores não qualificados, prevalecem folhas mimeografadas reproduzindo jogos educativos sugeridos por Decroly, que exigiam apenas exercícios gráficos, geralmente mecânicos. A apropriação de Decroly nessas classes demonstra a dura realidade da expansão dessas instituições que não conta com docentes qualificados e nem mesmo salas e recursos apropriados para o trabalho infantil. Dentre as inúmeras sugestões propostas por Decroly como centros de interesses, oficinas, brincadeiras motoras, e construção de brinquedos, utilizou-se, apenas, as folhas impressas com desenhos de jogos de identificação. Essa orientação valeu-lhe a denominação "classes de decepção infantil"( Kishimoto, 1990). Dentro desse mesmo princípio de privilegiar classes sociais, nota-se a metodologia montessoriana, que requer materiais dispendiosos divulgar-se entre as escolas particulares para a elite, notadamente de orientação religiosa. Os brinquedos aparecem no imaginário dos professores de educação infantil como objetos culturais portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, bonecas Barbies devem ser evitadas por carregar valores americanos. Bonequinhos guerreiros, tanques, armamentos e outros brinquedos, com formas bélicas, recebem o mesmo tratamento por estarem associados à reprodução da violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino. Brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino. Crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. A pobreza justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada. Escolas

representadas por diversas etnias começam a introduzir festas folclóricas, com danças, comidas típicas, como se a multiculturalidade pudesse ser resumida e compreendida como algo turístico, pelo seu lado exótico, apenas por festas e exposições de objetos típicos, não contemplando os elementos que caracterizam a identidade de cada povo. Enfim, são tais atitudes que demonstram preconceções relacionadas à classe social, ao gênero e à etnia, e tentam justificar propostas relacionadas às brincadeiras introduzidas em nossas instituições de educação infantil.

Da mesma forma, a concepção de que o brincar deve restringir-se a espaços como o playground, ou a uma sala como a Brinquedoteca, mostra o quanto o brincar está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil. As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardados em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos. Cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança.

Vygotsky (1988) revoluciona a Psicologia ao mostrar que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis é a atividade predominante do pré-escolar que favorece a criação de situações imaginárias, de reorganização de experiências vividas; Bruner (1996) reforça essa perspectiva ao mostrar que a educação deve entrar na cultura.

Outro aspecto ausente das discussões de profissionais de educação infantil é a interação criança-criança e criança adulto por meio da brincadeira. Qual o papel do adulto como representante da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de objetos do mundo cultural para o desenvolvimento infantil? Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem? Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar a compreensão de regras? Brincadeiras de faz-de-conta contribuem para a formação do símbolo? Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária? Como devem ser utilizados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro de propostas pedagógicas? Tais questões certamente preocupam profissionais motivados em oferecer uma educação infantil de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desta pesquisa entende-se que o brincar envolve inúmeros aspectos de desenvolvimento do educando, sendo eles físico, afetivo, cognitivo e social. Neste sentido é fundamental que a escola, pais e professores estejam comprometidos com a educação.

As escolas devem proporcionar um espaço harmonioso que atenda a ludicidade necessária a cada faixa etária. O espaço escolar é o cartão de visita de uma escola, precisa passar credibilidade aos pais e familiares. É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender,



para interagir no mundo como cidadão.

Sabendo que a finalidade da Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, entende-se que ela seja a base para as demais etapas do processo educacional, e que toda sua proposta pedagógica deve estar direcionada às experiências e às vivências do educando, viabilizando assim a formação do indivíduo.

Acreditando que o ambiente escolar é um espaço de aprendizado constante, e que a criança é um ser integral, deve se respeitar suas características afetivas, cognitivas, sociais, físicas, cultural, para que consigamos desenvolver o máximo de suas possibilidades. As regras devem existir, mas junto delas é preciso que haja uma ação pedagógica para que a criança reflita e assim chegue ao entendimento.

É importante que os responsáveis tenham o conhecimento a respeito das fases de desenvolvimento dos seus filhos, só assim o processo educacional terá eficácia em seus resultados. E o julgamento que muitos pais fazem sobre a Educação Infantil, dizendo que é uma etapa que não passa de “passatempos” acabaria ou ao menos diminuiria.

A escola deve promover encontros com os pais através de palestras com pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, para que as famílias tirem dúvidas sobre o desenvolvimento da criança. Os encontros devem ocorrer em horários em que os pais possam comparecer, e que sejam abordados temas de interesse deles.

Como foi apresentado nesta pesquisa o brincar é coisa séria, sendo assim é fundamental o papel do professor como mediador deste processo ensino- aprendizagem.

Um verdadeiro professor mediador precisa ter competência acadêmica quanto a psicologia do desenvolvimento humano, conhecer diferentes metodologia didática, ser um incansável pesquisador para estar criando, inovando e contextualizando com a atualidade.

O educador deve estar comprometido com os princípios éticos, políticos e estéticos da educação. As atividades pedagógicas precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados.

O brincar livre e o brincar dirigido contribuem para o aprendizado. A criança até mesmo em uma atividade livre está aprendendo a criar, montar, desmontar, encaixar etc. É o momento em que o educador precisa estar atento, observar e fazer anotações se for preciso, porque dentro da atividade livre é possível identificar a criança mais tímida, a líder, a que tem dificuldades de se socializar, e outros.

Não basta apenas deixar as crianças brincarem, é importante que em alguns momentos, esta brincadeira seja direcionada para que ampliem suas capacidades dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando os jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-o apenas em alguns momentos e de maneira limitada, fazendo uma separação rígida entre prazer e conhecimento para

que haja o processo de aprendizado.

Vale considerar que a inclusão da ludicidade no planejamento escolar e nas atividades desenvolvidas na sala de aula, acarreta a propagação de uma educação flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado do educando e sua inserção no meio social do qual faz parte. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.

A Educação Infantil deve se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito, envolvido no processo educacional, a buscar realizações nos vários aspectos sociais, econômicos, político, cognitivo e emocional, para que seja capaz de ser membro da sociedade, com possibilidades, inclusive de transformá-la.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luis. **Entrevista com Telma Weisz sobre alfabetização inicial.** Para especialista, o professor alfabetizador precisa apostar alto na capacidade de seus alunos. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/aposte-alto-capacidade-alunos-429248.shtml>> Acesso 15 fev. 2014.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências: Os jogos e os parâmetros curriculares nacionais.** Campinas Papirus, 2005.

BLENGINI, Gabrielle Dellela. **Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Infantil e suas relações com a formação social.** Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Departamento de Educação. Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos, 2011. Disponível em < <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2007/praticas-pedagogicas-inovadoras-na-educacao-infantil-e-suas-relacoes-com-a-formacao-inicial>> Acesso 25 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1** : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

**BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Pedagogia ao pé da letra.** Publicado em 6 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil/>> Acesso 5 dez. 2013.

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis – UFC. **Alfabetização e letramento: por uma proposta didática para alfabetiza letrando.** Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT\\_04\\_01\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_01_2010.pdf)> Acesso 31 mar. 2014.

# A IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS



## THE IMPORTANCE OF FAMILIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF YOUNG CHILDREN

### SHISLAINE MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (em 2007); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela faculdade Faconnect (2023); Professora de Ensino Infantil e Fundamental na EMEI Fernando Sabino.

### RESUMO

Esse estudo vem indagar a importância da família no processo de ensino aprendizagem das crianças, jovens e adultos. As crianças em idade de pré-escola aprendem de forma lúdica e deve ter a família como influenciadoras, pois se sentirão seguras e o conhecimento fica mais produtivo. É de fundamental importância que a família esteja presente no âmbito escolar, bem como se aprofundar no que as crianças aprendem. Vale lembrar que muito conhecimento, elas trazem de casa, pois sua vida social influencia em sua aprendizagem, transformando a criança em protagonista de seu conhecimento. Ao desenvolver este estudo percebe-se que as crianças que têm a família apoiando, desenvolvem melhor suas potencialidades e habilidades seja ela motora ou cognitiva. Quando há um engajamento da escola e a família em função das aprendizagens das crianças, o processo educacional acontece de forma significativa. O conhecimento que elas trazem de casa faz com que a troca de experiência seja compartilhada e as crianças aprendem a socializar, compartilhar e se faz sujeito social. Ao final da pesquisa, podemos perceber que a contribuição da família é indispensável no processo de ensino aprendizagem. As características sociais e o meio em que a criança vive é o espelho para um ensino de qualidade, pois traz para os muros da escola vivências importantes para a construção de uma sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família; Escola; Reflexão; Ser; Saber.

## ABSTRACT

This study investigates the importance of the family in the teaching-learning process of children, young people and adults. Pre-school children learn in a playful way and should have their families as influencers, as they will feel safe and knowledge will be more productive. It is of fundamental importance that the family is present in the school environment, as well as delving into what the children learn. It's worth remembering that they bring a lot of knowledge from home, as their social life influences their learning, transforming the child into the protagonist of their knowledge. This study has shown that children whose families support them develop their potential and abilities better, whether they are motor or cognitive. When the school and the family are committed to the children's learning, the educational process takes place in a meaningful way. The knowledge they bring from home means that experiences are shared and children learn to socialize, share and become social subjects. At the end of the research, we can see that the family's contribution is indispensable in the teaching-learning process. The social characteristics and the environment in which the child lives are the mirror for quality teaching, as they bring to the school walls experiences that are important for building a society.

**KEYWORDS:** Family; School; Reflection; Being; Knowing.

## INTRODUÇÃO

A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar.

Esse estudo considera em primeiro lugar que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Em segundo plano, mas não o menos importante, é considerado que às mudanças na sociedade contemporânea, que introduziu a mulher no mercado, dificultou o trabalho de acompanhar as atividades escolares do filho: auxílio na realização das tarefas e trabalhos, tomada de conteúdo para provas e exames, mas não impedem que a família exerça o papel de autoridade responsável por estabelecer os limites que fortalecem a autoconfiança do filho e sua capacidade de discernimento do certo e errado e que a escola, através do PPP, deve criar novas dinâmicas que atraiam e incitem a participação familiar no contexto educativo formal necessário para amenizar os conflitos inerentes ao afastamento familiar da educação escolar.

Qual seria a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e

do saber? Tentando esclarecer essa questão, buscou-se compreender um pouco da história da educação no Brasil, os papéis da escola e da família no processo de aprendizagem e na construção da identidade pessoal do aluno.

O incentivo a escolha do tema se deu pela observação do contexto atual de alunos de escolas particulares e públicas brasileiras onde a repulsa pela arte de pensar, baixa autoestima, dificuldade de interação social e falta de projetos de vida intrigam pais, professores, gestores escolares e todos os que desejam conhecer mais da personalidade humana e elevar a qualidade da educação nas escolas.

Sem muitos estudos, é possível observar em famílias das mais diversas classes sociais que as mães que acompanham o aprendizado e o rendimento escolar do filho, que organizam seus horários de estudo, verificam o dever de casa, conhecem os professores e frequentam as reuniões escolares sempre que possível, reclamam menos do desempenho da escola em educar seus filhos. É possível constatar, também, que os filhos desses pais absorvem o conteúdo com mais facilidade, administram melhor seu tempo, articulam sua aprendizagem e interagem socialmente com mais sucesso ou menos conflitos.

É possível observar, também, que as escolas que ainda não exercitam o planejamento participativo e democrático da comunidade escolar têm grandes problemas com a ausência familiar no cotidiano dos filhos. Diante deste fato, percebe-se que a figura do diretor escolar tem grande responsabilidade pelo isolamento familiar na educação. Percebe-se, que, no dia a dia dessas instituições escolares, algumas questões fundamentais para o processo de ensino aprendizagem são negligenciadas, dentre elas, a afetividade, que se materializa na relação com o outro e consigo mesmo e que é influenciada pela relação no dia a dia, pelo diálogo que atende e envolve todos os problemas e dificuldades no campo profissional, econômico, social e humano.

Parece que a grande necessidade de pais e escolas manterem um diálogo próximo e profundo pode ser a causa de problemas que atravancam o dia a dia da educação, uma vez que, reconhecer ideias e sugestões, pesquisar, buscar, refletir e trocar experiências sobre os problemas é o modo mais fácil de encontrar soluções para estes e torná-los significativos para todos. Diante dessa deficiência facilmente observada, investigar as representações sociais relacionadas à qualidade do ensino aprendizagem partilhadas pelas duas principais instituições de ensino – família e escola - poderá estreitar seus laços para o bem da aprendizagem: o domínio das habilidades, o desenvolvimento das competências e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O objetivo maior desse estudo está em investigar o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família na aquisição do saber e do ser. Ao término dessa pesquisa pretende-se esclarecer que apesar das dificuldades em se educar numa sociedade em constante transformação, há sempre um atalho a ser tomado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a articulação social não fiquem comprometidas. Especificamente, pretende-se identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos. Investigar estratégias para aproximar a família da escola e repensar uma nova forma de educação que envolva a escola e a família.



Através da pesquisa qualitativa baseada na literatura de estudiosos da área, avaliou-se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares no processo educacional nos dias de hoje, a ausência ou negligência dos responsáveis diretos pelos filhos no dia a dia escolar seria um dos maiores obstáculos da educação.

A metodologia de estudo se deu através da pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo e a motivação teve como ponto de partida a experiência e observações do cotidiano.

Com o objetivo de identificar quais estratégias pais e educadores poderão adotar para otimizar sua parceria e elevar a qualidade do ensino aprendizagem de modo a evitar que crianças e jovens comportem-se de forma alienada no processo de ensino aprendizagem, este trabalho terá fins exploratórios amparados pelas literaturas de diversos estudiosos da área.

Essa pesquisa é fundada teoricamente a partir do estudo realizado por especialistas em desenvolvimento humano, que destaco: Içami Tiba, Augusto Cury, Jean Piaget, Vygotsky. Também, alguns educadores que estudaram o tema, em destaque, Paulo Freire. Também através leituras de vários textos e monografias e artigos da internet, entre eles: [http://www.apec.org.br/extra/artigos\\_cientificos](http://www.apec.org.br/extra/artigos_cientificos), Revista eletrônica Brasil Escola, [http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf), entre outros.

Em suma, acredita-se que com a compreensão aprofundada do relacionamento e comunicação entre a instituição escolar e os responsáveis pelos educandos, levantar-se-ão sugestões para esmerar essa parceria e desenvolver nas estudantes qualidades pessoais, os pilares da educação, que são indispensáveis para a era da informação na qual vivemos.

## **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

Já existem estudos comprovando que quando a família participa, interage com a escola, envolve-se com as atividades escolares, o rendimento escolar do educando é mais satisfatório. Por exemplo, um estudo feito por Coleman percebeu que:

...a escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Nestes, estão incluídos os pais, como a sociedade na qual a criança cresce (1966, p.325).

A instituição escolar contemporânea tem que se preparar para enfrentar os desafios que o mundo exterior está proporcionando no meio familiar, essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais e a escola.

A saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação dos seus filhos, é um dos fatores que tem abalado essas estruturas. As relações de amor, confiança, segurança, relacionamento social são construídas no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. A mãe trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu filho e educá-lo.

Embora haja inúmeros motivos para pais e responsáveis não participarem da vida escolar de seus filhos, Tiba (2002, p.36) e Steinberg (2005, p.52) destacaram alguns deles. A saída de casa

para o trabalho seria o principal deles e o mais fácil de ser constatado. Em consequência a falta de tempo, a não participação aprofunda-se de tal forma que eles passam a colocar em segundo plano a vida dos filhos, o que aqui inclui-se as atividades escolares. Itiba (2002, p.36), quanto às questões do trabalho, assegura que tem mudado de forma significativa, mas que “a velha divisão de papéis insiste em se manter: o pai trabalha e por isso não precisa participar da educação das crianças... mesmo que a mãe trabalhe fora”. Nesse conflito familiar, a criança, o adolescente, o jovem estudante aproveita a situação para ficar cada vez mais distante dos estudos.

Segundo Steinberg (2005, p.52), os pais que não participam da vida dos filhos é porque não sabem como fazê-lo. Muitas vezes, desconhecem o nome do professor da escola, ou o nome de seus amigos, ou que matérias estão estudando em determinado período. A simples falta dessas informações corriqueiras, que deveriam fazer parte da rotina familiar, pode prejudicar todo o processo de ensino. E mesmo assim, muitos pais ainda delegam à escola a responsabilidade pela formação ética e moral de seus filhos. A impressão é que não é excesso de confiança nos professores e profissionais escolares, mas negligência explícita de suas responsabilidades. Isso se confirma pelas palavras de Di Santo (2006), em seu artigo Família e Escola: “uma relação de ajuda relata que atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos inserindo-os na sociedade. ”

Diante disso, vê-se nas escolas a necessidade de um trabalho diferenciado, maior necessidade de atenção, regras e afeto pela carência dos alunos diante da perda de referências e de valores implicadas pela distância familiar. Essa ausência de referências e valores muitas vezes vem intrincada na falta de limites, cujo verdadeiro significado vem motivando e intrigando muitos pensadores e críticos em educação sobre o seu verdadeiro conceito e suas transformações no decorrer dos tempos.

Segundo Paulo Freire (2000, p.29) falta de limites é derivado de um comportamento compassivo dos responsáveis sobre a educação do filho que se deduz numa afronta para a sociedade. Com suas palavras: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a tirania da liberdade em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade (PAULO FREIRE, 2000, p. 29).”

Segundo Piaget, entende-se que a questão dos limites está relacionada ao desenvolvimento da moralidade na criança, sendo que este depende das relações sociais vivenciadas pela criança.

As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente (PIAGET 1994, p. 298).

Com base nesta afirmação vê-se que a questão dos limites deve ser entendida como um processo de construção na criança, processo este que, nada mais é senão o desenvolvimento moral da criança. Para o autor, o desenvolvimento moral depende das relações sociais que a criança estabelece.

Sabendo das constantes mudanças na nossa sociedade, para sobreviver nela, há de se

ter a capacidade de pensar, de refletir sobre o mundo. Por isso, a educação moral deve pretender formar futuros cidadãos capazes de enfrentar desafios e mudanças na sociedade de forma ética e consciente. A imposição de limites bem estabelecidos pela família, apoiam a escola na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e relacionar-se moralmente, primeiro dentro da escola e depois no mundo.

Mas afinal, o que são limites? Segundo o dicionário Aurélio, limite significa: a) linha de demarcação; b) divisa, fronteira; c) extremo, fim; d) ponto que não se deve ultrapassar. De algumas gerações para cá, verifica-se uma mudança radical e significativa na posição dos pais quanto à colocação dos limites e das regras disciplinares em seus filhos. Isso porque o excesso de razão tem feito com que os pais não corrijam seus filhos com convicção. Estudos trazem em suas teorias o trauma da correção, afirmando que ela, em muitos casos, pode impedir o desenvolvimento da independência da criança, tornando-a insegura. Não diria que é por isso, mas pela falta de informação e formação dos familiares que muitos deles passam a questionar sobre o momento certo para corrigir seus filhos e aplicar as regras. Então, pergunta-se quem, hoje, poderá transformar as crianças em verdadeiros vencedores? Quem são os heróis e exemplos dessas crianças, que clamam por socorro quando maltratam um colega ou cometem pequenas infrações. Muitas vezes, elas só estão refletindo as ações que testemunharam dos adultos que, naturalmente, cometem atrocidades morais às vistas de qualquer um.

Na crônica os netos de Lennon, o autor Walcyr Carrasco fala das crianças que não conhecem a palavra não e relaciona isso com a problemática de comportamentos inadequados na sociedade. Dizer não é tão importante quanto alimentar, pois ele ensina que nem sempre o mundo lhe dirá um sim, evitando frustrações. A criança que aprende a receber um não também o dirá às drogas, ao álcool, ao sexo prematuro; dirá não aos pequenos furtos, à desonestidade, à falta de respeito, à mentira. Dirá não a tudo que tentar substituir a família.

Carrasco, na verdade, fez uma crítica a postura familiar que, em muitos casos, não sabe educar e estabelecer limites aos filhos. O comportamento desses pais pode ser fruto da época em que a principal regra era quebras as regras por causa da ditadura militar. O não que era para ser dito ao autoritarismo militar, passou a ser dito aos pais. Ganharam-se algumas coisas, muitas se perderam e outras se transformaram: a inversão do respeito e valores.

Essa inadequação na educação também compromete todo o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Estudos atuais revelam que para a escola dar conta do ofício de instruir e educar é necessário que ela aprenda a trabalhar essas questões comportamentais concomitante a outras relacionadas ao aprendizado dos conteúdos que supram a ausência do papel da família, mas não nunca conseguirão substituí-las.

Porém, o conflito se agrava quando a escola, mesmo após ter tentado novas metodologias de trabalho, projetos interdisciplinares, avaliação participativa, entre outros, não consegue persuadir o aluno a aprender e se desenvolver no ambiente escolar. Aí, ocorre que muitos desses pais, por problema já citados, que delegaram a responsabilidades para a escola, não aceitam quando essa mesma escola exerce o papel que deveria ser deles. Em outras palavras:

Os pais não têm condições emocionais de suportar sua parcela de responsabilidade, ou

culpa, pelo mal rendimento escolar, ou algum transtorno de conduta do filho, farão de tudo para encontrar argumentos e pinçar fatos a fim de imputar aos professores que reprovaram, ou a escola a total responsabilidade pelo fracasso do filho (ZIMERMAN, apud BOSSOLS 2003, p. 14).

Diante do despreparo para enfrentar os inúmeros conflitos na educação de crianças e jovens, a escola também se sente frustrada por parecer incompetente aos olhos da sociedade. Logo, percebe-se a primordialidade mútua entre essas duas instituições e a necessidade de um estreitamento de suas relações em busca de uma qualificação com mais qualidade, evitando uma confusa transferência de responsabilidades.

Por tudo isso é que atualmente estudos reforçam a necessidade de uma parceria entre família e escola, que embora apresentem valores e objetivos próprios no que se refere à educação, uma necessita da outra e quanto maior for a diferença maior será a necessidade de relaciona-se. Uma educação em consonância é peça fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Outros estudos acentuam que a obrigação de estreitar laços deve partir da escola, que é o senso crítico. Assim, o primeiro passo para desenvolver um bom trabalho, seria conhecer profundamente o aluno e sua família. Para isso, vale ressaltar que é necessário que a escola abra a suas portas as famílias e que garanta sua permanência. Nesse sentido, Bertrand (1999, p.29) afirma que as reflexões avançam hoje, para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo a fora. Há inúmeras estratégias para a construção de uma sociedade democrática e humanizada. Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola.

## **FAMÍLIA- ESCOLA- CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO**

Como parte integrante das instâncias colegiadas da escola representadas nas tomadas de decisão por: Conselho de escola, Conselho de classe, Grêmios estudantis e Associação de pais e mestres, a família nem sempre tem participado de forma efetiva de tais instâncias, ora por conta da falta de motivação por parte da escola, ora por desconhecem a real importância desta contribuição. É possível ver que tal atuação tem sido realizada em caráter burocrático, em cumprimento de normas da fiscalização, como bem apontou Veiga (2003).

Resultado do crescimento da comunidade e ao mesmo tempo instrumento em favor da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta desafios atuais, ao passo que abarca questões sociais significativas. Neste contexto, a figura da família, como representante legítimo do cenário social no qual a escola está inserida, digna de ser ouvida e convidada às questões que a escola deve deliberar em benefício da coletividade, incluindo também as perspectivas pedagógicas.

Incorporar a família no processo de elaboração e de execução do Projeto Político Pedagógico demanda compromisso social, o que significa romper com aquela concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulado.

Julgar a importância de um planejamento pedagógico norteado pela construção coletiva, há

que se considerar a participação de forma efetiva da família enquanto instituição neste processo. Uma escola que não promove essa integração ou não ouve aos anseios da família não pode dizer-se democrática, atual e tão pouco garantir-se eficiente. Ao ignorar a realidade da comunidade intra e extraescolar e vedar a sua participação, a escola reforça seu papel como veículo de promoção da exclusão social, ao passo que desconsidera o cenário político, histórico e social sob o qual se dá a prática pedagógica.

Considera-se aqui como participação efetiva da família na escola não apenas a frequência em reuniões de pais e mestres ou o auxílio em atividades extraclasse (lição de casa), mas também, a oportunidade de discutir questões de ordem político-pedagógica que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio da participação nas tomadas de decisão da instituição.

Não se pode deixar de esclarecer que envolver a família em questões político-pedagógicas, não significa isentar a escola de seu papel, transferir suas responsabilidades ou decretar a sua ineficiência diante de sua própria função - mas deixar de gestar uma prática autoritária, antiquada, antidemocrática para garantir à família a liberdade de exercer a liberdade popular em seu sentido pleno.

Por isso, se a escola iniciar seus trabalhos pela compreensão da realidade da comunidade, depois partir para a intervenção e transformação do contexto que se pretende alterar, é inconcebível um Projeto Político Pedagógico escolar sem a família como parte significativa no conjunto de deliberações e sem a adoção de um plano eficiente de gestão com base na democracia. É necessário que a escola seja capaz de incorporar e considerar as pluralidades em nível da participação dos colegiados como um valioso instrumento para se pensar como instituição.

Para que haja uma construção de conhecimento positiva, faz-se necessário o envolvimento de pais, família e escola. Não se discute o fato de que a relação pais-filhos e professores-alunos deva ser envolvida por laços de afetividade para se alcançar os objetivos almejados. Mas, também, a relação família-escola e vice-versa só se efetiva quando a afetividade for inerente nesse convívio.

Diante desse fato, faz-se necessário refletirmos mais uma vez sobre o significado da afetividade segundo Ferreira:

Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (1999, p.62)

Isso explica por que, muitas vezes, parece que as relações entre escola-família, professor-aluno, família-filho são cheias de conflitos e desentendimentos. A questão da afetividade está diretamente ligada à convivência, com o quanto um se importa com o outro. É o cuidado diário que leva a afetividade, que é uma mescla de sentimentos contraditórios.

Hoje, fala-se muito em relações interpessoais, que nada mais é do que conhecer-se a si próprio e conseqüentemente ao outro. Porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, é preciso um olhar atento aos processos de mudanças dentro da família e dentro da escola, pois isso trará a maturidade necessária ao convívio desses dois grupos e o desenvolvimento social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os diferentes conflitos gerados pelas rápidas alterações estruturais na sociedade contemporânea, o choque social entre as instituições de ensino Família e Escola merecem atenção particular. Em especial, o papel da família no contexto escolar e a real importância de sua participação no processo de ensino do ser e do saber.

A carência de valores humanos, a perda da autoridade materna e paterna, do desequilíbrio dos limites e ausência do diálogo reflexivo no seio familiar há muito estabelecidos trouxe à sociedade contemporânea a necessidade de reestruturação e cabe a escola, que precisa livrar-se do tradicionalismo (ultrapassada), a compreensão de que algumas mudanças são necessárias e inexoráveis.

A crise na educação brasileira não é de hoje, pois ao que se deduz de sua história, vários fatores influenciaram a evolução do direito à educação que, até pouco tempo, pertencia somente aos que detinham poder político ou econômico, e marginalizava grande parcela da população. Atualmente, no país há estrutura para atender à demanda, porém com qualidade inferior ao aceitável. Por isso, o estudo sobre a distinção dos tipos de educação (formal, não-formal e informal), onde ela se processa e quem são os responsáveis pelo seu desenvolvimento agregado aos estudos do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano foi permitido assimilar que educação é um termo tão abrangente e complexo a ponto de ser tratado como obrigação social.

A partir de uma sucinta definição de família no contexto histórico e contemporâneo, os destaques foram às implicações de seu distanciamento no cotidiano escolar do filho. Esse assunto foi contemplado a partir do entendimento do complexo desenvolvimento humano e do processo de ensino aprendizagem. Daí, percebeu-se que em muitas famílias não há discernimento do quanto sua falta faz mal ao desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. O correto seria dizer que se lhes falta tempo, o diálogo articulador do pensamento reflexivo, que é a melhor maneira de pensar, pois ele abrange um estado de dúvida que pode ser definido como repertório de ação, seria o melhor atalho para desfazer esse entrave. Cabe aqui dizer que a família é a base para a construção de uma sociedade, mas que as características sociais são herança da educação familiar. Eleva-se, assim, ao nível máximo de importância a participação familiar no processo de ensino aprendizagem.

Por ser tratar de um estudo sobre questões humanas, sabe-se que há muito ainda a ser desvendado, no entanto, ao final desse estudo, cujo mote era refletir a real importância da família na construção do ser e do saber, chegou-se à reflexão sobre o novo paradigma contemporâneo: não há como Escola e família continuarem tão separadas. Elas precisam estabelecer e definir condições e propósitos, fazer brotar a semente para colher os bons frutos do sucesso do indivíduo como cidadão em todos os seus aspectos, níveis e momentos, tornando-os adultos críticos, autônomos, reflexivos, conscientes e construtores de um mundo mais humano e feliz.

Diante disso, não bastasse à complexidade da educação, elevou-se a multiplicidade do papel da escola contemporânea que precisa ultrapassar o mero dever do ensinar e orientar o aluno a, também, conduzir e orientar a família sempre e quando for necessário. Por essa razão, chamou-se a atenção da escola para construir uma nova educação aceitando que algumas coisas



mudaram e não voltam mais e que o PPP pode ser um grande aliado desde que haja uma gestão democrática e participativa esmerando no maior desafio escolar de todos os tempos: escrever um novo capítulo na história da educação brasileira que ainda está estagnada na oferta e demanda como sinônimos de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lara Oleques. **A Função Social da família e a Ética do afeto**. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/viewFile/43/70>. Acesso 05 mar. 2023.

BERTRAND, L.A. (org). **Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa**, Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: abril Cultura.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social**. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. Lei Federal Nº8069, de 13 de julho de 1990. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO M.E.P (2006). **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Disponível em: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/3\\_12415.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/3_12415.html). Acesso 10 mar. 2023.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia** - Unicamp – disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_titulos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.htm). Acesso 20 mar. 2023.

COLEMAN, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Acesso 22 set. 2020.

CURY, Augusto Jorge – 2003. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NDI1Mzc1/>. Acesso 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

\_\_\_\_\_. **Você é insubstituível**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques (1999). **Os quatros pilares da educação - um tesouro a descobrir**.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/educacao>. Acesso mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

LUCENA, Carlos. História, **Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr**. - Universidade Federal de Uberlândia.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral da Criança (1997)** Editora São Paulo.

**Revista eletrônica Brasil Escola.** Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf)>. Acesso 01 mar. 2023.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

\_\_\_\_\_. **Quem ama, educa** – São Paulo: Editora Gente, 2002.

STEINBERG, Laurence. **10 princípios básicos para educar seus filhos.** 1ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

VEIGA, Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZIMERMAN, David Epelbaum. **A psicanálise e a Escola.** In: BASSOLS, Ana Margareth S. et AL (org). **Saúde mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre.

# **CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ARTE-EDUCAÇÃO E DA ARTETERAPIA ASSOCIADAS AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**



## **CONSIDERATIONS ON ART EDUCATION AND ART THERAPY ASSOCIATED WITH THE CHILD'S DEVELOPMENT PROCESS**

**SUELI MAURICIO DE OLIVEIRA MARTINS**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP/UNAR (2009); Graduação em Educação Física pela Faculdade FAETI (2022); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Interativa de São Paulo - FAI (2019); Professora de Educação Infantil - no CEI Jd. Novo Parelheiros.

### **RESUMO**

A Educação Infantil deve desenvolver as potencialidades da criança, em especial, ao trabalhar associada as Artes Visuais. Esta área de conhecimento envolve diferentes tipos de linguagem como a pintura, o desenho, a modelagem, a música, entre outras situações que acabam por contemplar tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial. Desta forma, este artigo apresenta como objetivo geral, a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento da criança nesta etapa escolar; e como objetivos específicos, a aplicação da Arteterapia no desenvolvimento das crianças com deficiência. Como resultados, tem-se que pela Arte é possível que o estudante desenvolva sua própria percepção de mundo, compreendendo e interagindo nas relações humanas e no meio ambiente; e para o estudante com deficiência, a utilização de métodos adequados no processo de ensino e aprendizagem contribui de forma significativa para que se desenvolva de forma plena, em especial, devido a Arteterapia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte-educação; Arteterapia; Educação Infantil.

## ABSTRACT

Early Childhood Education should develop children's potential, especially when working with the Visual Arts. This area of knowledge involves different types of language such as painting, drawing, modeling, music, among other situations that end up covering both Early Childhood Education and Special Education. Thus, the general objective of this article is the importance of Visual Arts for the development of children at this stage of schooling; and the specific objectives are the application of Art Therapy in the development of children with disabilities. The results show that through art it is possible for students to develop their own perception of the world, understanding and interacting in human relationships and the environment; and for students with disabilities, the use of appropriate methods in the teaching and learning process contributes significantly to their full development, especially due to art therapy.

**KEYWORDS:** Art education; Art therapy; Early childhood education.

## INTRODUÇÃO

A Arte tem um papel multifuncional relacionado à educação e pode ser usada para trabalhar várias questões. Desde que os humanos começaram a racionalizar fenômenos que surgiam, como as mudanças sociais, o capitalismo e o consumismo ocorreram.

Como resultado, as pessoas passaram a trabalhar mais e ter menos tempo para o lazer. Essa situação começou nas escolas, onde a arte está se tornando cada vez mais dispersa e a liberdade de expressar ideias se perdeu.

A educação em Arte visa usá-la para formar diferentes aspectos na criança e dar sentido de existência e significado perceptivo ao mundo através das emoções pessoais e referências simbólicas como a cultura, a memória e a criatividade). Com este propósito, pretende-se respeitar a cultura herdada e aumentar os conhecimentos de forma a fornecer aos estudantes, ferramentas para que possam desenvolver uma capacidade de conhecimento para compreender como se tornarem essenciais numa mesma cultura.

No caso da Arteterapia, ela estimula o aprender, fazendo com que a criança conquiste a autonomia necessária através de ações criativas. Ainda, o uso da Arte apresenta função terapêutica, abre espaço para trabalhar o contexto psicopedagógico, estabelecendo forte relação com o cognitivo e ressignificando às ações da criança.

Como problemática, tem-se que muitas vezes a Arte-educação e a própria Arteterapia são deixadas de lado no processo educacional, o que pode trazer problemas no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, justifica-se a presente pesquisa pelo fato de que é preciso discutir sua importância no meio educacional e relacioná-la com o desenvolvimento das várias fases da criança, a fim de

que os professores reflitam sobre suas práticas.

Assim, como objetivo geral, o presente artigo discute sobre a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento da criança na referida etapa escolar; e como objetivos específicos, a aplicação da Arteterapia no desenvolvimento das crianças com deficiência

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a metodologia qualitativa, pois, se trata de um tipo de pesquisa conclusivo, apresentando como objetivo, quantificar uma determinada situação-problema, sobre a Arteterapia, não esquecendo-se da importância do desenvolvimento das Artes Visuais na Educação Infantil, compreendendo suas dimensões e potencialidades.

## **OS CONCEITOS RELACIONADOS A ARTE-EDUCAÇÃO**

A chamada Arte-educação, segundo Ana Mae Barbosa, foi introduzida no Brasil, na década de 1970. Tais questões permitiram que educadores não satisfeitos com essa ideia vissem essa combinação de arte e educação como algo errôneo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, trouxe o ensino da Arte contemplado no Artigo 26, Parágrafo 2º, que considerava o seu ensino obrigatório, tornando a arte uma ferramenta educacional, por meio da expressão de ideias e do estímulo à criatividade pessoal.

Como resultado, surgiram novas ideias nas quais não há conhecimento suficiente para melhorar a estrutura social. Esta realidade pode ser verificada pela falta de canais de expressão e desenvolvimento de valores e emoções, onde a causa da hipertrofia produz dialeticamente profundo irracionalismo. Danças, festas, artes e rituais estão sendo retirados do cotidiano e essas vivências estão sendo preenchidas com um trabalho único, não criativo e alienado (DUARTE JUNIOR, 2007).

Documentos mais antigos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, discutem o desenvolvimento de potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade ao compreender e percorrer a Arte, o que afeta de sobremaneira sua percepção de mundo (BRASIL, 2000).

Tentar tornar as emoções das pessoas concretas, enfatizando situações que geralmente são impossíveis de expressar em palavras, considerando a ideia de reinterpretar ideias faz com que o indivíduo repense sua compreensão e interpretação do ambiente.

As Artes Visuais é a ferramenta básica da educação, e sua finalidade não é apenas a simples apreciação, mas o da relação entre razão e emoção. A educação em Arte visa eliminar a atual concepção de que a arte nada tem a ver com educação, de forma a proporcionar a criança, o espaço e as ferramentas necessárias para que se entenda o mundo e suas mais diversas culturas, ideais e perspectivas (DUARTE JUNIOR, 2007).

Desta forma, seu ensino tem como objetivo abstrair conteúdos muitas vezes protegidos, como emoções e ideias, e realizá-los por meio de cores, pinturas, sons, gestos etc. (VILAÇA, 2014).



De modo geral, a Arte sempre foi classificada como objeto de contemplação, significando que seu valor como instrumento educacional não foi levado a sério sendo considerado um lazer (BARBOSA, 2006).

Nesses últimos anos, no ambiente escolar os conteúdos que envolvem o ensino de Arte têm sido desvalorizado. O Ministério da Educação (MEC), adotou a Medida Provisória nº 746/2016 para propor uma reforma para este nível de ensino, alterando o Artigo 26 da Lei dos Países Menos Desenvolvidos, de forma a que a arte deixe de ser obrigatória, por exemplo, nos anos finais.

Atualmente, o ensino das Artes Visuais abrange quatro formas de desenvolvimento, nomeadamente as artes visuais, a música, a dança e o teatro, que requerem uma formação especial dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de orientação onde ocorreram muitas discussões relacionadas ao assunto e as suas divisões, o ensino de Arte e o campo das linguagens estão relacionados a ideias existentes (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

## **O DESENVOLVIMENTO DAS DIFERENTES CAPACIDADES JUNTO AS CRIANÇAS**

A educação deve considerar a formação do todo, não só para proporcionar conhecimentos científicos, mas, para aprender a inteligência perceptiva que leva à crítica emocional.

O desenvolvimento das emoções junto as crianças, também deve estar inserido no cotidiano da escola, o que se torna muito importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças relacionado à formação de opiniões diversas.

Pode-se enumerar a possibilidade de usar a Arte como método de ensino para mobilizar e atrair a criança desde a Educação Infantil, de forma que ela possa lidar com os diferentes temas, permitindo que se questione padrões estabelecidos e condutas, de forma a respeitar e pensar nos outros, através do contato com expressões, culturas e outras questões pertinentes ao seu ensino:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise de arte estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2001, p. 35).

É possível desenvolver todas as possibilidades de colaboração com a Arte-educação de uma forma interessante, para que as crianças tentem expressar tudo o que não fazem de forma natural, mesmo sem perceber. Assim, a educação artística deve promover a formação do cidadão crítico e dar-lhe a oportunidade de interagir, respeitando as diferentes culturas e perspectivas (VILAÇA, 2014).

As crianças devem ser estimuladas, desde pequenas, a pensar e criar para que conheçam seus direitos e deveres e como poderão no futuro, mudar a sociedade a fim de compreender o respeito a todos. Para tanto, os profissionais da área não devem ter apenas uma visão educacional, mas, também consciência holística (SAVIANI, 2002).

Segundo os pesquisadores, a integração dos diferentes saberes do componente curricular e

dos objetos de conhecimento, da tecnologia e dos novos métodos de ensino devem proporcionar as crianças possibilidades de desenvolvimento, que serão necessárias ao longo das próximas etapas escolares:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação. [...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

A BNCC aproxima o ensino das Artes Visuais do referencial proposto pelas escolas, com o objetivo de: “apontar o que qualquer aluno em território brasileiro precisa aprender desde a educação infantil até o final do ensino médio” (BRASIL, 2017, s/p.).

Assim, a BNCC recai sobre diferentes possibilidades de ensinar, o que resulta em maior credibilidade e contempla metodologias ativas diferenciadas:

Nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recriação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2017, p. 234).

## **SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

No Brasil, a Educação Especial apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Na década de 1970 foi criado um órgão chamado CENESP, ligado ao MEC, centralizando as políticas educacionais. Diversos órgãos foram criados, substituídos e extintos.

A Educação Especial surgiu baseada em diferentes lutas, organizações e leis favoráveis ganhando força, ao se destacar a aprovação da Constituição Federal de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994; e da LDBEN em 1996.

Uma nova pedagogia, denominada Escola Nova, as aulas de arte eram orientadas para a expressão, sendo segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 47): “a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho uma pedagogia essencialmente experimental e psicológica”.

Pode-se destacar as discussões presentes na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, ocorrida em 1994. O documento relatou sobre a importância de incluir pessoas com deficiência em classe regular e uma pedagogia própria centrada nos estudantes, entre outros aspectos importantes para o processo de inclusão.

Inicialmente, eram considerados dependentes e ignorantemente "sem inteligência", durante muitos anos no Brasil, foram submetidos a métodos mecânicos e repetitivos que só serviram para atrasar seus aspectos cognitivos, seu aprendizado e sua autonomia.

Quando se discute sobre inclusão no ambiente escolar, o assunto se torna amplo e complexo. Ela não se refere apenas aos estudantes com deficiência, mas, a todos os estudantes envolvidos no processo educacional.

Nascimento (2014), discute que apesar da legislação pertinente, ainda existem muitas escolas que não garantem uma educação de qualidade, excluindo mais do que incluindo.

Ainda, de acordo com o autor, muitas escolas não apresentam condições estruturais ou didático-pedagógicas para atendê-los. Por isso, a necessidade de transformá-las, com a ajuda de funcionários, professores e família, sendo um passo importante para que os estudantes sejam acolhidos e respeitados.

É importante pensar que todos devem ser acolhidos e contemplados com diferentes tipos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo assim, as inteligências múltiplas de cada um. Além disso, cabe ao professor promover ações que façam com que as crianças interajam e ajudem os demais colegas. Não se deve apenas contemplar conteúdos, mas, também socializar para que realmente haja a tão almejada inclusão (CARVALHO, 2009).

É preciso também que se promova a autonomia dessas crianças em especial, o que é fundamental para viver em sociedade, buscando atividades lúdicas, por exemplo incluindo o ensino de Arte-educação, para que elas possam participar e interagir, fazendo total diferença em suas vidas.

Souza e Carvalho (2013), discutem que o estudante com deficiência necessita que suas especificidades sejam respeitadas. O professor não pode negar essas diferenças. Desta forma, é preciso trabalhar com essas crianças e com as demais, de forma diferenciada para que essas diferenças diminuam, pensando sempre no desenvolvimento da autonomia enquanto indivíduos.

Assim, se torna responsabilidade da escola, da equipe gestora e dos professores, garantir a acessibilidade aos recursos de forma a permitir o desenvolvimento global desses estudantes.

É peça fundamental no processo de inclusão, que também tenham a presença de profissionais especializados na escola. Para aqueles que ainda não foram capacitados, isto deve ocorrer através de formações continuadas. O objetivo principal deve ser o desenvolvimento da sua autonomia para que eles possam fazer parte da sociedade, sentindo-se acolhidos, o que fará total diferença em suas vidas.

Ou seja, é muito importante que haja um acompanhamento referente ao desenvolvimento dessas crianças pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve auxiliar o professor responsável da sala regular, utilizando diferentes recursos pedagógicos como a Arteterapia para estimular as crianças através de atividades e materiais lúdicos.

Quanto ao professor, este deve pensar e repensar suas práticas e o uso do lúdico onde nestes casos, é indicado para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, como é o caso da Arteterapia como ferramenta de desenvolvimento e ensino:

Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar: O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009. p. 81).

## A ARTETERAPIA ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Há anos, a Educação Especial tem como premissa oferecer e garantir condições para que as crianças com deficiência consigam se desenvolver de forma plena a fim de conquistar sua autonomia.

Ao final da década de 1990, houve o surgimento de novas metodologias voltadas para o ensino das Artes Visuais, que visavam melhorar o entendimento da matéria como um todo.

Além disso, são necessárias diferentes ações para contemplar seus objetivos, como a presença na escola de professor especializado (AEE), uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), materiais, sala de recursos, atividades direcionadas, entre outros.

As TDIC foram criadas para facilitar o processo de inclusão, desenvolvendo através de diferentes materiais, competências e habilidades que quando comparadas aos métodos tradicionais, se mostram mais eficazes ao proporcionar o desenvolvimento global da criança.

Entre as inúmeras leis, pode-se destacar a implementação da Portaria Normativa nº 13/2007, que trata da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O Ministro da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o Artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, como recursos pedagógicos:

Os materiais, os mobiliários, os espaços projetados, os equipamentos e a inserção da tecnologia adaptados e/ou projetados para esses educandos, considerando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em todos os Estados e Municípios, a fim de promover uma efetiva educação de qualidade (BRASIL, 2007, s/p.).

Aos professores, cabe entre outras responsabilidades elaborar, produzir e organizar atividades, recursos pedagógicos e estratégias considerando as necessidades específicas desses estudantes em especial. Pode-se produzir materiais e aplicar diferentes ações pedagógicas, como o uso da Arteterapia, para contemplar as habilidades e a autonomia das crianças.

No caso das Artes Visuais, mais especificamente sobre a Arteterapia, esta é uma área de conhecimento relacionada às expressões que ocorrem através da pintura, do desenho, da expressão corporal, que promovem a integração como um todo, desenvolvendo os aspectos cognitivo e afetivo em relação ao mundo que o cerca (ARCURI, 2006).

A Arterapia, desenvolve também questões relacionadas as emoções e o aprendizado dos estudantes, incluindo terapias artísticas derivadas da saúde obtidas em clínicas ou atendimento clínico para melhorar a comunicação, o conhecimento de si próprio e a imaginação do paciente.

A Arteterapia tornou-se um método alternativo utilizado por estudantes com diferentes níveis de escolaridade, em especial os que apresentam algum tipo de deficiência.

No entanto, segundo Bordin (2014), para aprofundar o tema, é necessário reexaminar o fazer da Arteterapia. Como prática interdisciplinar, é preciso desenvolver as crianças de forma holística a partir do conhecimento e das mudanças.

Esta área de conhecimento pode ser considerada um tratamento com uma estratégia lúdica

abrangente, utilizada em sua configuração e podendo ser aplicada inclusive para a constituição humana. O fundamento do ensino é cultivar uma pessoa que possa agir e mudar a sociedade, onde ela interaja emocionalmente com outras pessoas.

Nesse contexto, a tarefa da educação é desenvolver as habilidades das crianças para que possam interagir com os demais convivendo em harmonia. Acredita-se que conviver em sociedade é uma das habilidades que deve ser cultivada nas escolas, para que possa ser utilizada no trabalho em família. Conviver com outras pessoas significa conhecer a si e seus limites.

Neste sentido, a Arteterapia pode trazer muitas contribuições, pois, o objetivo é fazer com que as pessoas se entendam e expressem suas emoções.

Para cultivar o processo educativo é preciso despertar o autoconhecimento, administrar conscientemente nossos limites e possibilidades, aceitar e respeitar as diversidades. Portanto, a partir do autoconhecimento, é possível definir limites e respeitar as diferenças entre elas (TOMMASI, 2011).

Com essa visão é possível estabelecer interações entre pessoas de diferentes etnias. Isso possibilita o surgimento de uma cultura que enfatize o respeito por culturas diferenciadas. A Arteterapia se transforma em uma metodologia em que o professor passa a entender sua própria história e os problemas sociais, possibilitando a todas as crianças, as mesmas oportunidades. A autoconsciência também pode estimular a imaginação.

No período histórico em que as pessoas precisam de pessoas criativas em campos profissionais, a Arteterapia também se tornou muito importante. Desde o início, o sistema de ensino precisa propiciar momentos para o autoconhecimento e desenvolver a criatividade junto aos estudantes, atuando como uma ligação durante a incorporação da aprendizagem (SANTOS, 2000).

Nas escolas, a Arteterapia é uma possibilidade em sala de aula. Os professores que possuem uma variedade de conhecimentos em terapia de arte se esforçarão para atender às necessidades dos estudantes para que estes se autoconheçam, sejam críticos e se socializem.

Desta forma, a Arteterapia é um processo estruturado, por meio da organização de atividades pré-organizadas de obras de arte, determinando a abrangência, idade, acompanhamento e avaliação (BORDIN, 2014).

Ou seja:

[...] o fazer arte implica diretamente nestas mudanças, transformações, pois, estimulam as ordenações de ideias surgidas pela elaboração mental, aquele que tem acesso à arte ou ao fazer artístico, está tendo oportunidade de desenvolver e configurar habilidades, as quais são por sua vez, reveladoras da estrutura cognitiva de quem as realiza, reflete a maneira pessoal de cada um relacionar-se, de ver o mundo e a maneira como está ele (URRUTIGARAY Apud BORDIN, 2014, p. 3).

A Arte em sua totalidade, não evidencia as dificuldades que a criança possa carregar, já que abre espaço para ver a vida de forma prazerosa, proporcionando descontração, confiança e liberdade, através da ludicidade. A presença do lúdico traz como possibilidade de um desenvolvimento criativo, pois o contato com a Arte faz com que a criança desenvolva seu potencial:

O ato criador acontece a cada gesto, pensamento, palavra ou figura, quando algo é evocado à consciência e parte da essência primordial do Ser. As situações singelas como a escolha de uma cor, a escrita de uma palavra, a construção de uma frase ou mesmo de um poema são extremamente significativas e intimamente ligadas ao momento de prazer vivenciado (ALLESSANDRINI, 1996, p. 32).

Valladares (2004) relata que ao experimentar a Arte na Educação Infantil, a criança cria e recria sua compreensão de mundo, pois, potencializa autoconfiança e autoestima, fundamentais para o desenvolvimento. As descobertas são tanto internas quanto externas, contendo significado e valor, onde a criança se desenvolve afetivamente, emocionalmente e cognitivamente.

O autor, ainda relata que a Arteterapia também envolve outros aspectos como o cultural, o psicomotor e o social, fundamentais para o desenvolvimento da saúde mental.

Allessandrini (1996), discute que a Arteterapia visa integrar as expressões verbais e não verbais da criança, podendo ser desenvolvida através de dinâmicas de grupo, onde as crianças socializam com os pares vivências e atividades que trarão sentido e significado.

## **A LUDICIDADE E A ARTE SENDO TRABALHADAS JUNTAS**

A Educação Infantil contempla o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos. O desenvolvimento cognitivo e motor são alguns deles, existindo diferentes possibilidades de se trabalhar tais aspectos, mas, um em especial, merece atenção: a ludicidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), traz a seguinte discussão: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

A ludicidade é considerada um elemento facilitador durante a aprendizagem, pois, está fundamentada no desenvolvimento global da criança, principalmente na primeira fase, a infância, na qual elas desenvolvem os pensamentos e o corpo. Ainda, é possível transpor e trabalhar em conjunto com as Artes Visuais e a Arteterapia, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento de todas as crianças.

No caso das crianças que possuem algum tipo de deficiência, muitas vezes, vistas como incapazes de aprender, de construir conhecimentos e de consequentemente viver em sociedade, é justamente na construção coletiva, com o desenvolvimento da Arte, da ludicidade que se pode proporcionar um desenvolvimento rico e duradouro.

Pensando na aprendizagem, as escolas precisam se reestruturar a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades, impedindo à segregação e o isolamento das crianças com deficiência, pois, a Educação está passando por um momento de transformação a fim de que todos sejam atendidos sem distinção, além de desenvolver diferentes competências e habilidades respeitando as suas necessidades.

De acordo com Santos (2000), desde o começo da humanidade já se tinha registro sobre o



ato de brincar, e isso vem sendo resgatado nos dias de hoje, através da Pedagogia.

O lúdico é uma prática escolar que pode e deve ser utilizada para estimular a construção do conhecimento bem como a progressão das diferentes habilidades, sendo uma importante ferramenta educacional. As possibilidades de trabalhar com a ludicidade são amplas, podendo relacioná-las ao prazer e a convivência, essenciais para o desenvolvimento humano.

Para Oliveira (1984), as atividades lúdicas, podem ser utilizadas pela Arteterapia, favorecem o envolvimento dessas crianças ao longo das atividades facilitando assim sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual e psicomotor.

A rotina escolar tem demonstrado que o processo de inclusão pode ser favorecido quando existe a preparação e a dedicação dos profissionais, assim como o apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

Nhary (2006), é outro autor que reforça a ideia de que as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança que possui alguma limitação, pois, ao brincar todas as crianças são vistas como capazes de realizar atividades no coletivo, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Ou seja, uma forma de incluir esses estudantes em especial, ao longo da Educação Infantil, pode ser feita através da utilização do lúdico. Isso porque esse tipo de atividade desperta o desejo de estar com o outro, promovendo alegria, felicidade, prazer e aprendizado.

É possível, pode-se destacar o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem como motivadora e facilitadora, fazendo com que as crianças possam aprender conteúdos, além de vivenciar valores e atitudes:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do auto-conceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000 p. 20).

O conhecimento pode ser adquirido a partir das relações que se estabelece e não por exposição a fatos ou conceitos isolados. A participação da criança nas brincadeiras fornece dados importantes sobre o desenvolvimento, a forma de aprender, e a autonomia deles.

O brinquedo a encoraja a reconhecer os diferentes elementos, ou seja, a criança independentemente da sua condição física, intelectual etc., nasce com o espírito para brincar (RESENDE, 2018).

Segundo Vygotsky (2011), os jogos e brincadeiras influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças, havendo o acompanhamento e a intervenção do professor sempre que for necessário a fim de delimitar regras e limites a cada jogo ou brincadeira. Para ele, trabalhar a ludicidade na

Educação Infantil garante muitos avanços para a criança.

Por fim, qualquer tipo de atividade lúdica, como as brincadeiras, os jogos e a utilização de brinquedos, favorecem o processo de inclusão, pois, durante a brincadeira ocorre a integração entre as crianças, aprendendo a compartilhar, a ser cooperativas e a respeitar os limites impostos por elas mesmas que participam da brincadeira ou do jogo.

Ou seja: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (NHARY, 2006, s/p.).

Os modelos formativos conhecidos até hoje, perpassam pelas diferentes concepções de Arte, como a história, a expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que a criança compreenda todo o processo histórico, e não necessariamente remetendo a intenção de que a criança saia da escola como um artista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ambiente escolar deve ser sempre acolhedor, no qual as crianças como um todo possam se sentir incluídas, convivendo com as demais e inseridas em um ambiente seguro que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo assim para a sua vida em sociedade, já que a escola é o principal espaço social onde as crianças aprendem a conviver umas com as outras independentemente de possuírem algum tipo de deficiência ou não.

A Arteterapia como área de conhecimento e conseqüentemente como forma de desenvolver os estudantes com deficiência, mostra que é possível atingir a autonomia junto aos mesmos, pois, as vivências baseadas nas Artes Visuais, auxiliam no desenvolvimento de diferentes competências e habilidades como a criatividade, a abertura ao novo, o resgate da cidadania, dentre outras questões.

Desta forma, pode-se eliminar a exclusão, a rejeição, o isolamento, o preconceito e a baixa autoestima. Ainda possibilita as trocas com o outro, tanto com aqueles que apresentam características e necessidades semelhantes às suas quanto com aqueles que não possuem.

O rabiscar, o desenhar, o pintar, o recortar, o modelar, entre outras atividades, possibilita significativamente a expressão e a comunicação atribuindo sensações, sentimentos, e pensamentos à realidade.

A Arteterapia é uma opção para que o professor atinja os objetivos propostos ao longo do ensino, proporcionando a eles o mais importante que é o desenvolvimento, o prazer e a autonomia.

Ainda, no caso da criança com deficiência, esta se sentirá parte do processo ao participar de atividades com as outras crianças, quando ocorrer a interação entre elas independentemente das suas limitações. E o lúdico proporciona isso, o respeitar e aceitar as pessoas como elas realmente são.

Levando-se em consideração todos esses aspectos, o trabalho com o lúdico nas escolas é de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

A participação em jogos e brincadeiras possibilita o encontro do eu com o outro, estabelecendo relações de troca e autoconhecimento entre os pares; e trabalhar essa questão é fundamental desde a Educação Infantil, criando consciência desde cedo.

O professor quando propõe uma atividade lúdica deve organizar atividades que mais do que brincadeiras, possam desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Para a construção do conhecimento, nessa fase, elas utilizam as mais diferentes linguagens, exercendo a capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas próprias inquietações, trazendo assim, os conceitos de Arteterapia, tão importantes ao longo desse processo.

Por fim, as Artes Visuais assim como a Arteterapia são fundamentais para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente se possuem algum tipo de deficiência ou não.

## REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARCURI, I.G. (org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento**. São Paulo: Vector, 2006.

BARBOSA, A.M. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, A.M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDIN, V. et al. **Arteterapia em Saúde Mental**. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde Mental. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39456129-Arteterapia-em-saude-mental.html>. Acesso 15 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso 15 nov. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DUARTE JUNIOR, J.F. **Por que arte-educação?**. 6.ed.- Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO. L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NHARY, T.M.C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

PIMENTEL, L.; MAGALHÃES, A.D.T.V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 225 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso 18 nov. 2023.

RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SOUZA, C.F.S.; CARVALHO, N.D. **Arteterapia e Inclusão da pessoa com deficiência intelectual: tecendo relações**. VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil, Educação e Contemporaneidade, 2013, 11 p. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10342/13/12.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TOMMASI, S.B. (org.). **Arteterapeuta: um cuidador da psique**. 1ªed.: São Paulo, 2011.

VALLADARES, A.C.A. **A arteterapia e a reabilitação psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico**. In: VALLADARES, A.C.A. (Org.). **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 11-13.

VILAÇA, I.C. **Arte-Educação: a arte como metodologia educativa**. Cairu em Revista, nº 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5333149-Arte-educacao-a-arte-como-metodologia-educativa-1-resumo-abstract.html>. Acesso 19 nov. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso 19 nov. 2023.

# INDICADORES DE QUALIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



## QUALITY INDICATORS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION EVALUATION PROCESS

### THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016);  
Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016);  
Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na  
Prefeitura Municipal de São Paulo.

### RESUMO

O objetivo deste artigo é entender o que são os indicadores de qualidade na educação Infantil (IOEI) e repensar as práticas pedagógicas a partir das devolutivas dos pais e comunidade. As crianças da sociedade moderna exige um modelo educativo em que o protagonismo infantil seja considerado nas mais diversas atividades propostas. No cotidiano da educação infantil encontramos muitos desafios e dificuldades a serem superadas e encontramos nos Indicadores de qualidade (IOEI) um instrumento que indica possíveis falhas e dificuldades que, em equipe, podem ser superadas. No entanto, ressaltamos que o documento é apenas um caminho, não é a solução e muito menos uma receita pronta e acabada, faz-se necessário o estudo diário dos fazeres pedagógicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indicadores de Qualidade; Avaliação; Usuários.

### ABSTRACT

The aim of this article is to understand what quality indicators in early childhood education (EYEI) are and to rethink teaching practices based on feedback from parents and the community. The children of modern society demand an educational model in which child protagonism is taken into account in



the most diverse activities proposed. In the day-to-day running of early childhood education, there are many challenges and difficulties to be overcome and we have found in the Quality Indicators (IOEI) an instrument that indicates possible shortcomings and difficulties that, as a team, can be overcome. However, we must emphasize that the document is just one way forward, it is not the solution, much less a ready-made recipe; it is necessary to study pedagogical practices on a daily basis.

**KEYWORDS:** Quality Indicators; Evaluation; Users.

## INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo discorrer sobre o processo de avaliação da qualidade do atendimento realizado na educação infantil, sob um olhar do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI), na medida em que é apresentado um panorama geral acerca dos avanços da área em prol da atual compreensão da criança enquanto sujeito de direitos em meio à sociedade pós-moderna.

A Educação Infantil nem sempre teve a mesma proposta que nos é apresentada hoje. Segundo Ariès (1981) que foi um dos pioneiros nas discussões sobre infância e ocupou um importante lugar na historiografia da infância, trazendo em suas grandes obras a discussão sobre a compreensão da infância em meio às vivências que perpassavam as relações entre crianças e adultos, pais e filhos e sociedade e geral, o sentimento de infância não existia na Idade Média, vindo a nascer apenas com a Modernidade, na medida em que até então, a criança era o adulto em miniatura, não era visto como sujeito ativo e de direitos; o lócus destinado à criança era o universo feminino, adultos e crianças compartilhavam os mesmos lugares e momentos, fossem eles domésticos ou com participação na guerra e, principalmente no mundo do trabalho. Na sociedade medieval não existia divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia uma representação elaborada da infância.

Sarmiento (2007) afirmar que “a ideia de infância tem início na modernidade e de que o processo de construção histórica da infância nesse contexto abarca uma série de acontecimentos, de representações sobre as crianças” e do estabelecimento de instâncias sociais destinadas ao cuidado da criança, especificamente, através da institucionalização da escola pública e o centramento na família como núcleo de relações afetivas, além da prestação de cuidados e proteção a esse ser. Com efeito, a partir das ideias de amparo e proteção é que surge a infância. As crianças eram vistas apenas pelo viés biológico, pela necessidade de grandes cuidados. Esses são os aspectos fundamentais para a construção da infância na modernidade.

A configuração de crianças como sujeitos de direito é considerada “nova”, pois, foi apenas na década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as crianças com faixa etária de zero a seis anos de idade ganharam visibilidade.

## A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS

Segundo Campos (2009) os movimentos sociais foram referência na luta em prol da elaboração de políticas públicas que tivessem como foco a educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, na medida em que fizeram parte de importantes marcos históricos ao longo de uma trajetória de conquistas, mais especificamente os grupos de feministas foram fulcral nesse processo. Tais grupos defendiam e lutavam em busca da expansão do atendimento em mercê das diversas transformações que decorriam dos diferentes setores da sociedade, transformações como a saída das mulheres para o mercado do trabalho e a própria diminuição no que diz respeito ao tamanho das famílias.

Tais aspectos levavam a uma maior visibilidade da necessidade de políticas públicas que atendessem as crianças de zero a seis anos, e as considerassem enquanto sujeito de direitos e coparticipe da sociedade como um todo. O que resultou, conseqüentemente, na necessidade de profissionais qualificados para atenderem esse público nas diferentes instâncias.

Desse modo, do ponto de vista legal, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica no Brasil, sob a responsabilidade dos municípios pela oferta desse nível educacional, e com a demanda, do ponto de vista institucional, de transformações estruturais, diretamente ligadas à gestão educacional (SIMÕES, 2015, p.18).

Para Kramer (1995), as mudanças ocorridas foram significativas para as transformações na realidade educacional do país. Porém, o maior dos problemas, mesmo em meio ao crescimento do atendimento e consideração da educação infantil como primeira etapa da educação básica era o fato de que a maioria das instituições tinham um caráter assistencialista, nas quais eram dados apenas cuidados básicos às crianças, como alimentação, sono e higiene.

Para Rosemberg (2010), nos últimos anos a educação infantil vem inovando com uma série de transformações e desafios em meio a paradigmas, concepções e crenças. De modo que consideramos necessária a compreensão de que a criança precisa ser vista sob um novo olhar que considere e dê visibilidade às suas especificidades, na medida em que apresentam diferentes aspectos singulares que necessitam ser constantemente repensados e reformulados de acordo com os contextos em que se encontram inseridos.

## OS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são uma metodologia de autoavaliação escolar que estimula a gestão democrática, envolvendo diferentes autores da escola: crianças, professores(as), gestores(as), funcionários(as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros. É um instrumento que possibilita o diálogo entre a escola e os órgãos do sistema educacional.

A metodologia de autoavaliação escolar é composta por sete dimensões:

Planejamento institucional;

Multiplicidade de experiências e linguagens;

Interações;

Promoção da saúde;

Espaços, materiais e mobiliários;

Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais;

Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A utilização do documento no interior da escola viabiliza:

O conhecimento do que está indo bem e do que está indo mal nas instituições. Por isso, o documento propõe um quadro síntese que deve ser preenchido com o resultado de todas as dimensões e seus respectivos indicadores. Esse quadro deve ficar exposto em um lugar que todos possam ver e acompanhar as conquistas que se efetuam (LIMA, J; LIMA, A, 2015, p.150).

Cada indicador presente nas sete dimensões do documento deve ser preenchido com cores que caracterizam o nível da qualidade de cada indicador que compõe as dimensões.

Para cada cor atribuída, ao final do processo os resultados serão organizados de modo a diagnosticar a situação da qualidade da instituição de educação infantil, ao ponto que se analisa a cor preponderante nesse momento de avaliação por meio da participação dos diversos sujeitos presentes na instituição. Desse modo, “as cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com mais precisão a situação da instituição de educação infantil em relação a cada indicador” (BRASIL, 2009, p.22).

Os resultados obtidos encaminharão a instituição para a elaboração de um plano de ação que venha a sanar as dificuldades e limitações encontradas pelos avaliadores, auxiliando na melhoria do trabalho realizado pela instituição de educação infantil. O plano de ação deve conter elementos específicos necessários à melhoria da qualidade da instituição.

Além da elaboração do plano de ação da instituição, os prazos são de grande relevância nesse processo, na medida em que devem ser estabelecidos a curto, médio e longo prazo, com a necessidade de que os responsáveis mostrem-se atentos em cada uma das etapas desse processo de avaliação e implementação de um plano de ação condizente com as fragilidades da instituição.

A gestão escolar detém de lugar de destaque nesse processo, na medida em que deve agir de forma democrática e participativa, oportunizando espaço para o diálogo e consenso entre os diferentes sujeitos envolvidos.

“[...] uma vez que a proposta do documento é que todos se responsabilizem pela mudança, numa ação conjunta para se criar estratégias e executá-las” (LIMA, J; LIMA, A, 2005, p.150).

Desse modo, a utilização do documento pelas instituições de educação infantil ainda encontra-se apresentado de forma voluntária, ao ponto que a existência de uma obrigatoriedade poderia desmotivar os sujeitos envolvidos, ou mesmo deturpar o entendimento acerca da real finalidade da adesão aos indicadores como forma de autoavaliação da qualidade das instituições. Contudo, o Ministério da Educação propõe que os Conselhos Municipais de Educação e as Secretarias de Educação, venham a estimular tal uso como forma de evidenciar a relevância dos resultados do uso dos indicadores para o conhecimento da qualidade do trabalho realizado na instituição de educação infantil.

## O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar numa discussão sobre Avaliação Institucional requer que possamos refletir acerca da avaliação enquanto uma prática que é realizada nos diferentes níveis e espaços que competem ao âmbito do trabalho educativo e da própria vida. Uma prática que deve acompanhar a qualidade que perpassa os serviços oferecidos pelas diferentes instâncias, de modo que seja almejada de modo contínuo, a melhoria das ações que são consolidadas em prol de um determinado fim.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), são estabelecidos critérios para a avaliação na educação infantil.

Os incisos I e V do artigo 31 da LDB abordam especificamente a avaliação na educação infantil, destacando o seu caráter não classificatório e a importância da documentação avaliativa.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a avaliação é considerada um importante instrumento para o professor acompanhar o desenvolvimento das crianças e orientar o planejamento das atividades pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, estabelecem que as instituições de educação infantil devam criar procedimentos para acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, sem o propósito de classificar, promover ou selecionar, ou reter as crianças, devendo ser utilizados múltiplos recursos avaliativos como observação, registros, relatórios e outros.

Também, conforme a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2017), a avaliação é considerada um processo formativo, no qual a observação do professor é essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança devendo ser empregados diversos instrumentais, como fotografias, registros, filmagens e registros das crianças.

Além das perspectivas legais, temos perspectivas pedagógicas que fundamentam a visão da avaliação na educação infantil. Dentre elas, a visão da criança como sujeito ativo e protagonista de todo o processo educativo, inclusive da avaliação.

A avaliação como acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança deve ocorrer durante todo o tempo da criança nas instituições de educação infantil, do início ao final do ano letivo, em todas as situações de aprendizagem, sejam elas referentes às ações de cuidados, durante as brincadeiras e durante a realização das atividades pedagógicas.

Jussara Hoffmann (2014), em seus estudos sobre a avaliação na educação infantil, afirma a presença de instrumentais avaliativos focados em modelos classificatórios com a utilização de instrumentais apenas para prestarem contas aos pais sobre o trabalho institucional, sem que haja por parte do professor uma ação reflexiva sobre os objetivos da avaliação.

Segundo Hoffmann (2014), é fundamental garantir na educação infantil uma avaliação mediadora, sendo a prática docente fundamental nesse processo, pois o professor deverá ter uma postura investigativa para acompanhar e registrar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Um dos pressupostos básicos da avaliação na educação infantil é torná-la investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer. (HOFFMANN, 2014, p.15).

Esse processo de autoavaliação é algo delicado, e que vem sendo pouco trabalhado e visibilizado pelos profissionais do âmbito educativo, de modo que, na verdade, a discussão da necessidade dessa prática deve vir definida já no regimento da instituição, ou no próprio Projeto Político Pedagógico que norteia os passos da escola ao longo do ano letivo. É necessário que compreendamos como o explicitado por Saul (1988) quando diz que “a avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão do real”.

A avaliação diagnóstica de cada instituição é crucial ao permitir determinar com precisão os problemas urgentes, os recursos disponíveis e os fatores que serão determinantes no contexto. É também um referencial para avaliações posteriores, a partir das ações que serão tomadas.

A partir dos resultados da avaliação, os envolvidos com a busca na qualidade educacional terão uma fotografia dos pontos fortes e fracos da instituição.

Porém, quando voltamos essa discussão em torno da elaboração de propostas para avaliação da educação infantil, especificamente, percebemos que ainda é algo que tem sido enfrentado de forma polêmica nas diferentes instâncias, ao ponto que isso reflete diretamente na presença ou ausência da garantia dos direitos das crianças, de terem uma educação de qualidade e condizente com a concepção que se tem de criança e infância na contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta metodológica do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apresenta-se enquanto instrumento relevante e necessário às instituições de ensino de educação infantil, pois, subsidia de forma eficaz a produção de mudanças a serem consolidadas mediante os principais problemas encontrados pelos sujeitos envolvidos, no que diz respeito à qualidade da instituição.

O documento possibilita o apontamento de falhas e principais dificuldades encontradas no enfrentamento de diferentes questões do cotidiano da instituição. Contudo, vemos a necessidade de uma análise adequada do documento em meio ao processo de autoavaliação na educação infantil, na medida em que os sujeitos envolvidos possam compreender que o documento não será a solução de todos os problemas da instituição, mas poderá ser o primeiro passo para consolidação dessa realidade.

De acordo com o que é visibilizado pelo documento, definir qualidade requer que levemos em conta uma série de elementos que se destacam em meio a tal processo de avaliação institucional, ao ponto que é esta diversidade de elementos que constituem a construção de propostas condizentes com a necessidade da instituição, bem como com a consolidação de espaços educacionais de qualidade e que venham a garantir os principais direitos das crianças.

Por fim, ainda no que compete a autoavaliação das instituições de ensino de educação infantil e dos sujeitos que dela participam, uma questão mostra-se necessária a ser compreendida mediante esse processo. As crianças como sujeitos de direitos deveriam, em grande parte do documento serem ouvidas e poderem expressarem seus contentamentos, descontentamentos e desejos, afinal a escola é para eles e toda ação é desenvolvida pensando neles.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. **A educação infantil frente a seus desafios**. Fundação Carlos Chagas: difusão de ideias, São Paulo, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.



LIMA, J. B.; LIMA, A. F de. **Indicadores de qualidade na educação infantil: sua utilização como forma de autoavaliação e planejamento.** In: SIMÕES, P. M.; LIMA, J. B. (Orgs.) **Concepções e práticas na educação infantil.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões.** In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na Infância: Perspectivas histórico sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível.** São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

SIMÕES, P. M. U. **A educação infantil como política pública e os seus desafios atuais.** In: SIMÕES, P. M.; LIMA, J. B. (Orgs.) **Concepções e práticas na educação infantil.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015.

# A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## GAMIFICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### VIVIANA MARTINS TAVARES DIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2015); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) (2022). Professora de Educação Infantil na CEI Chácara Dona Olívia.

### RESUMO

Este trabalho vem abordar sobre a gamificação no ensino da Educação Infantil. O objetivo geral foi analisar como os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento da criança. A pesquisa se consolidou através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, mostrando nos resultados que a gamificação aplicada na educação infantil vem contribuindo para ensino e aprendizagem dos alunos e professores. Sendo assim, o jogo na perspectiva de construção constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor no desenvolvimento da leitura e da escrita, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento da inteligência, social e moral da criança). Concluiu-se que a prática da gamificação na educação infantil pode estimular o conhecimento em diferentes áreas. Segundo esses pontos de vista, os jogos e a aprendizagem são considerados um mundo da linguagem que combina expressão emocional, percepção auxiliar, estimulação da memória, inteligência, habilidades de linguagem e lógica matemática, bem como a confiança necessária para o sucesso no processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos digitais; Criança; Aprendizagem; Desenvolvimento.

## ABSTRACT

This paper looks at gamification in early childhood education. The general objective was to analyze how digital games can contribute to children's development. The research was consolidated through a bibliographical survey with a qualitative approach, showing in the results that gamification applied in early childhood education has contributed to the teaching and learning of students and teachers. As such, the game from a construction perspective is a pedagogical resource of inestimable value in the development of reading and writing, as well as fostering cognitive development (development of the child's intelligence, social and moral). It was concluded that the practice of gamification in early childhood education can stimulate knowledge in different areas. According to these points of view, games and learning are considered a world of language that combines emotional expression, auxiliary perception, memory stimulation, intelligence, language skills and mathematical logic, as well as the confidence necessary for success in the learning process.

**KEYWORDS:** Digital games; Children; Learning; Development.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem abordar sobre a gamificação no ensino na educação infantil, visando o desenvolvimento geral da criança, o que lhe garantirá um bom começo de vida. Os jogos digitais têm um papel primordial no desenvolvimento da criança direcionado no currículo específico para a idade pré-escolar, como desenvolvimento físico, saúde, cuidados pessoais, desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento e comunicação da linguagem.

Desenvolvimento de habilidades e atitudes na aprendizagem, são essenciais para alcançar educação personalizada, identificando o potencial da criança e as dificuldades / deficiências de cada criança pelo professor. Desde que a Educação Infantil foi incorporada pela Lei nº. 9394/96 LDB ao ensino obrigatório no país, houve inúmeros progressos em meio a muitas dificuldades. Essas se refletem na prática cotidiana dos professores.

Neste contexto das transformações sociais, a escola passa a se organizar no sentido de promover uma formação integral do sujeito, para que o mesmo possa participar das diversas práticas sociais. Esse aspecto reflete diretamente na ação do professor, exigindo uma prática inovadora e dessa forma destaca-se o princípio do lúdico que visa oportunizar à criança uma aprendizagem significativa, a partir de atividades que contemplem a gamificação, haja vista que, a criança ao jogar expressa suas emoções.

Esse contexto levou ao seguinte questionamento: a educação infantil mesma vive experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento psicossocial considerando-se que o brincar para as crianças é sempre um momento prazeroso, pois para elas é um processo de natureza livre. Sendo assim, como a gamificação pode contribuir no desenvolvimento da criança?

Foi traçado como objetivo geral analisar como os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento da criança. Como objetivos específicos: mostrar a importância do jogo na aprendizagem, compreender os benefícios da gamificação no processo de aprendizagem e explicar sobre a gamificação na Educação Infantil.

Para fundamentar este estudo, buscou-se as uma pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa com base em obras já prestigiadas cientificamente, isto é, materiais já elaborados. A pesquisa bibliográfica é classificada, pelo seu caráter, como pesquisa legítima, pois não se tem a finalidade de aplicá-la e como descreve Gil (1999, p.43), “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas (...)”.

## **A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gamificação é uma estratégia que utiliza elementos e mecânicas de jogos em um contexto para envolver e motivar as pessoas. Esses elementos podem incluir prêmios, partidas, desafios, resultados e narrativa. Isso torna as tarefas ou atividades diárias mais divertidas e envolventes. O objetivo da gamificação é incentivar a participação, promover a aprendizagem aumentar a produtividade e criar um ambiente mais interativo e motivador. Esta abordagem tem sido utilizada em muitos setores, como educação por exemplo, oferecendo uma nova forma de incentivar comportamentos desejados e atingir objetivos específicos (Darolt et al., 2022).

Na Educação Infantil, a gamificação tem a capacidade de facilitar o aprendizado de várias áreas do conhecimento. Ao ser utilizada como um recurso de representação de um determinado assunto, auxilia no processo de entendimento do conteúdo ensinado, por isso deve ser amplamente utilizada. A gamificação ajuda a promover o desenvolvimento intelectual, pois, para vencer os desafios propostos, o aluno necessita de bastante concentração para elaborar estratégias e entender como os elementos do jogo se relacionam (Alves, 2014).

Os estímulos de modo geral se iniciam na Educação Infantil, portanto o processo de aprendizagem começa desde então, sendo o ambiente escolar, o melhor lugar para se passar informações. A criança quando chega à escola traz de casa o seu mundo, onde ela está acostumada com o seus brinquedos, utilizando-se de material ou objetos lúdicos para construir o seu mundo imaginário e é a partir desta concepção que o professor deve se preocupar em fazer o seu plano pedagógico, propondo atividades que desperte o seu interesse correlacionando ao que são do seu espaço, desta forma a criança faz esta associação e consegue assimilar o conteúdo (Rosa, 2018).

Uma das principais razões pelas quais é benéfico gamificar na sala de aula desde o ensino infantil, é porque, desta forma, a motivação para aprender aumenta. Darolt (2020) explica que as crianças geralmente gostam de jogar, mas que em muitas ocasiões as atividades de jogo carecem de motivação. Desta forma, a gamificação introduz a motivação nas atividades e, neste caso específico, na educação. Os jogadores são os alunos, portanto, os principais protagonistas, assim ficam sentindo-se envolvidos, tomando suas próprias decisões, progredindo e vendo como suas

conquistas são reconhecidas.

## **A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Os jogos digitais, também parte da gamificação, tem como objetivo o uso de conceitos e mecânicas proveniente de jogos orientados a aliciar um público específico, resolver problemas práticos, promover aprendizagem, dentre outros. Assim ela é definida como “a utilização de elementos de design de jogos eletrônicos em contextos não relacionados a jogos eletrônicos” (Silva; Albuquerque; Santos, 2022 p. 47).

A partir desse ponto é possível observar que a gamificação não é meramente outro nome para jogos educacionais ou nenhum jogo em si de forma prática, ela apenas utiliza-se do que os jogos são feitos e aplica esses elementos nas áreas em que são utilizadas. O real objetivo da gamificação é aprimorar o interesse e ou eficiência de um indivíduo ou grupo na realização de ações específicas. Dessa maneira, ela é bastante aplicada como um estímulo comportamentista ou para motivação do público-alvo (Cordeiro et al., 2023).

Segundo Alves (2014), a gamificação é uma técnica de aprendizagem que move a mecânica dos jogos para o nível educacional e profissional para obter melhores resultados, servindo para absorver conhecimento e para melhorar alguma capacidade de recompensar ações concretas ; é um termo que vem ganhando enorme popularidade nos últimos anos, principalmente em ambientes digitais e educacionais. Uma das principais chaves na aplicação é que os alunos assimilam perfeitamente a dinâmica do jogo que será realizado. Todos eles têm como objetivo envolver o aluno no brincar e avançar na conquista de seus objetivos durante a realização da atividade.

Fardo (2013) explica que dependendo da dinâmica a ser seguida, o professor terá que explorar mais um ou outro. Por exemplo, se o professor busca despertar no aluno o interesse pelo jogo, ele deve aplicar a dinâmica da recompensa. Se, por outro lado, procura despertar o interesse pela atividade, o professor pode aplicar a dinâmica da competição que, embora não seja vista como uma qualidade positiva, é um bom instrumento no campo educacional.

Qualquer atividade desenvolvida no âmbito da gamificação visa atingir alguns objetivos claros: por um lado, a lealdade para com o aluno, criando uma ligação com o conteúdo que está a ser trabalhado. Por outro lado, busca ser uma ferramenta contra o tédio e motivá-los.

Segundo Cavalheiro e Gündel, (2023), a gamificação na sala de aula traz consigo alguns benefícios, tais como: aumentar a motivação para a aprendizagem: as crianças adoram brincar e, portanto, qualquer atividade que elas achem divertida aumenta sua motivação. Na verdade, a motivação não é direta para a aprendizagem, mas o que fica claro é que essas ferramentas aumentam sua predisposição para aprender e não geram rejeições como o conceito de aprendizagem tradicional pode supor.

Cada jogo é desenhado com uma série de desafios e objetivos que os alunos devem alcançar. A essência da gamificação pode ser semelhante à de um videogame, conforme o jogador passa

de nível, o jogo se torna mais difícil. Isso pode ser, por exemplo, a assimilação de conceitos mais abstratos ou problemas mais difíceis de resolver. O certo é que o nível de dificuldade não tem limites e pode ser utilizado em todas as etapas educacionais, desde a Educação Infantil (Madona et al., 2021).

Rosa (2018), assegura que o conceito de uma sala de aula tradicional com livros e cadernos pode ser desestimulante para os alunos. em muitas ocasiões, não encontram sentido nos conceitos que lhes são ensinados na escola e isso os faz sentir-se desmotivados ou que as matérias sejam enfadonhas. A gamificação pode ser aplicada em todas as disciplinas, desde matemática até estudos sociais e música, e por meio dela eles podem compreender conceitos abstratos de uma forma mais prática.

Para Alves (2014) a aquisição de conhecimentos está diretamente relacionada com o interesse e compreensão que os alunos têm dos conceitos. Existem conceitos complexos que os alunos não conseguem compreender e, portanto, quando estudam, não conseguem assimilar. Por meio da gamificação, conceitos simples e complexos podem ser assimilados e é mais fácil para meninos e meninas entendê-los e memorizá-los.

Diretamente relacionado à motivação, encontra-se atenção e concentração. Este processo é como uma corrente: se as crianças estiverem motivados, sentirem que são capazes de entender os conceitos, é um desafio e eles também gostam, eles próprios colocarão toda a sua atenção e concentração em continuar com isso, colocando todos os seus esforços e recursos no jogo, favorecendo o próprio aprendizado (Araújo et al., 2022).

Segundo Cavaleiro e Gündel (2023) a melhora do aspecto acadêmico é o mais lógico e é derivado de todos os benefícios anteriores. A assimilação de conceitos e o fato de compreendê-los permite que os alunos obtenham notas muito melhores em testes de aproveitamento, em comparação com um estilo de aprendizagem baseado na memorização. A maioria das ferramentas de gamificação exige que sejam usadas em grupo. Desta forma, os alunos têm que aprender a se comunicar e trabalhar juntos para atingir o objetivo. Esse tipo de jogo incentiva cada aluno a adquirir um papel dentro dele, mas também a ver seus colegas como iguais.

A gamificação, segundo Alves (2015) pode ser realizada com ou sem novas tecnologias, mas existem ótimas ferramentas tecnológicas como a robótica educacional ou o design e desenvolvimento de videogames que fazem o aluno começar a usar novas tecnologias e integrá-las em sua forma de aprendizagem e de viver. Uma das ferramentas de gamificação mais interessantes são os videogames e o uso deles para fins educacionais, faz com que as crianças entendam que não são apenas uma ferramenta de lazer, mas que cada videogame tem uma finalidade e que também podem cumprir um uso moderado e responsável deles.

Busarello (2016) afirma que a melhora do uso de lógica e de estratégia para resolução de problemas, é uma característica fundamental de qualquer jogo educacional. Desafios surgem e os alunos devem pensar para resolvê-los. Pode ser trivial, um quebra-cabeça matemático ou uma estratégia que requer conhecimento de física, mas a característica comum é que todos eles precisam usar o pensamento lógico e o aprendizado por dedução e tentativa e erro. Existem muitos benefícios da gamificação e o que está claro é que esta ferramenta está começando a ser muito útil na educação



de crianças, para desenvolver diferentes habilidades tecnológicas ou sociais e comportamentais .

Segundo De Moura (2016) ferramentas e aplicativos educacionais podem continuar a ser usados pelos alunos, mesmo em casa. Eles existem de todos os tipos, desde sistemas simples de perguntas e respostas, jogos educacionais com uma estrutura de videogame ou vídeos do YouTube, que ensinam como realizar experimentos científicos e outras atividades educacionais. Com a gamificação, os alunos aprendem sem perceber o que estão fazendo, absorvendo o conhecimento de forma natural e fluida, e o mais importante, por sua própria iniciativa. Além disso, o incentivo do jogo vai motivá-los a melhorar um pouco mais a cada vez.

## **OS BENEFÍCIOS DA GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Para Vygotsky, (1988, p.12), os jogos podem desempenhar um papel fundamental no crescimento das crianças: “Os jogos infantis não são simplesmente memórias de experiências, mas transformações criativas de impressões, formando assim uma nova realidade que pode responder às necessidades e passatempos infantis”. Mas mais importante do que isso é definir o que se quer alcançar, então este momento é realmente importante. Para mediar ações na área de desenvolvimento proximal, "ensinar" é uma forma de promover o crescimento do aluno.

Kishimoto (2000) contribuiu com o seguinte relato em sua obra: “As crianças são um processo de adaptação à cultura e precisam participar dos jogos de forma espontânea e criativa” (pág. 67).

Os jogos mesmo os desenvolvidos para fins de entretenimento, podem colaborar plenamente com o desenvolvimento de determinadas competências através das suas características, entre as quais pode-se citar: planejamento, tomada de decisões, liderança, interpretação de dados em diferentes linguagens e trabalhos em equipe. Pimentel, Rodrigues e Viana (2018) destacou que, desde o nascimento, a tecnologia digital tornou-se parte indispensável da vida das crianças. Ele chamou essa geração de "nativos digitais", enquanto pais e professores são chamados de "imigrantes digitais" porque nasceram em uma era mais metafórica e precisam se adaptar à inovação tecnológica ao longo de suas vidas.

A gamificação apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras.

Curvo, Mello e Leão (2023) explicam que o jogo quando ocorre em ambiente online (gamificação) por meio de aparelhos eletrônicos (computador, tablet, celular) estimula não só o aprendizado do conteúdo em questão, mas também uma espécie de letramento eletrônico, que familiariza ainda mais o aluno com o uso desses dispositivos e plataformas, junto com a comodidade de disponibilidade que traz ao aluno.

A gamificação cria fundamentalmente uma experiência positiva em torno da aprendizagem, que

não só motiva o processo enquanto está sendo realizado, mas também convida à sua conclusão. Isso ocorre, fundamentalmente, porque a gamificação também tem uma aplicação emocional. De Pontes (2018) aponta que os jogos têm grande potencial para provocar e trabalhar no desenvolvimento de certas emoções, como curiosidade, otimismo, orgulho ou segurança por meio do tratamento positivo do fracasso por meio o jogo, que permite aprender por repetição sem correr riscos.

Segundo Pimentel, Rodrigues e Viana (2018) a gamificação possibilita trabalhar a resiliência e a aceitação do fracasso como normal, e até mesmo necessário, no processo de aprendizagem, o que facilita muito o aprendizado futuro de outras disciplinas. Por outro lado, a criação de emoções positivas provoca um maior vínculo com o aluno, que o direciona para a realização de uma determinada tarefa ou ação, ao mesmo tempo que gera maior engajamento ou comprometimento de sua parte.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da pesquisa realizada foi possível adquirir entendimento e compreensão de como e importante o professor conhecer e dominar as ferramentas utilizadas através das mídias e tecnologias em seus planejamentos pedagógicos, pois com a pesquisa foi visto o quanto os alunos e professores ganham em inserir esse recurso de ensino para o aprendizado educacional de ambos visto que para desenvolver a habilidades destes recursos e preciso partir de alguém e a escola e um dos órgão responsável de passar esta ação para os sujeitos.

Falar em aprender nem sempre é fácil, é um processo completo de pesquisa. Porque práticas muito agradáveis devem ser simplificadas e alegres. Parece que além de brincadeira para as crianças, este jogo também é uma forma interessante de ensino, podendo ser realizado na prática educacional de forma inovadora. A partir do momento em que a gamificação foi oferecida em sala de aula, as pessoas perceberam que o progresso impactou todo o grupo. Isso comprova a importância de uma série de atividades gamificadas, pois são essas atividades que interferem nas mudanças que ocorrem à medida que as crianças são orientadas a tomar consciência das ações realizadas sobre o assunto.

Nesse sentido, a criança deve sentir-se apta a exercitar as coisas sugeridas pois a utilização de jogos na educação infantil significa que, além de tornar os jogos mais interessantes, também cria condições de ensino e aprendizagem para maximizar o desenvolvimento e o conhecimento. As etapas de respeito a essas condições constituem um comportamento que, conforme refletido na teoria, transcende quaisquer características do ambiente atual. Pode-se dizer que após as pesquisas, os campos cognitivo, social e emocional das crianças desenvolveram-se significativamente, o que comprova as afirmações de pesquisadores.

Por meio desta pesquisa, fica evidente que a prática da gamificação na educação infantil pode estimular o conhecimento em diferentes áreas. Segundo esses pontos de vista, os jogos e a aprendizagem são considerados um mundo da linguagem que combina expressão emocional, percepção auxiliar, estimulação da memória, inteligência, habilidades de linguagem e lógica matemática, bem como a confiança necessária para o sucesso no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática.** 2 ed. Rev. Eamp. São Paulo: DVS Editora. 2015.

ALVES, Lynn Rosalina. **Gamificação: diálogos com a educação.** In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014

ARAÚJO, Flávia Karine Uliano et al. **O uso da metodologia ativa gamificação na aprendizagem.** Educação, Tecnologia e Inclusão, p. 110, 2022.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias.** São Paulo: Pimenta Cultural. 2016.

CAVALHEIRO, Gabrielle Debesaitis; GÜNDEL, Bárbara. **Gamificação Na Educação.** Painel de Pesquisas em Design, v. 5, n. 5, 2023.

CORDEIRO, Adriana Bento et al. **Gamificação: uma proposta lúdica com enfoque de ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na Educação Infantil.** Indagatio Didactica, v. 15, n. 1, p. 403-414, 2023.

CURVO, Evaleis Fátima; MELLO, Geison Jader; LEÃO, Marcelo Franco. **A Gamificação como Prática de Ensino Inovadora: Um Olhar para as Teorias Epistemológicas.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 6, p. 4972-4994, 2023.

DAROLT, Viviani (Org.). **Ensino Híbrido: metodologias e personalização.** Curitiba: CRV, 2020.

DAROLT, Viviani et al. **A Gamificação Nas Aulas Da Educação Infantil.** Revista Foco, v. 15, n. 1, p. e307-e307, 2022.

DE MOURA, Rafaela Beatriz Coelho et al. **Possibilidades Educacionais Ampliadas pelo Uso das Novas Tecnologias no Cenário dos Nativos Digitais**. Simpósio de Pesquisa e De-senvolvimento em Computação, v. 1, n. 1, 2016

DE PONTES, Joelma Silveira Queiroz. **A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula**. CIET: EnPED, [S.l.], maio 2018.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Cinted-UFRGS, V. 11 Nº 1, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MADONA, Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho et al. **A gamificação na educação infantil: possibilidades e desafios**. Universidade de Taubaté - São Paulo - 2021.

PIMENTEL, F. S. C. RODRIGUES, E. C.; VIANA, M. A. P. Mapeamento Sistemático das Estratégias de Gamificação Aplicadas a Educação: Primeiros Apontamentos. Trabalho apresentado no Ticeduca, Lisboa, 253-263. 2018.

ROSA, Tânia Maria Rodrigues da. **Gamificação: uma prática para revitalizar a educação**. 2018.

SILVA, Débora Cristina Pardino; ALBUQUERQUE, Grazielli Alves do Carmo Silva; SANTOS, Magali Maciel. **Gamificação Na Educação Infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 7, p. 1041-1046, 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## MUSICALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### VIVIANE PASTRELLO CORRÊA

Graduação em Letras pelas Faculdades Oswaldo Cruz (1994), Pós-graduação (Lato / sensu) em Língua Portuguesa pelas Faculdades Oswaldo Cruz (1999). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2001); Professora de educação infantil no CEI Jardim Paulistano e Ensino Médio na E.E. Segundo Grau Professor Antônio Francisco Redondo.

### RESUMO

Neste artigo relataremos alguns aspectos importantes sobre a musicalização na educação infantil. Abordagem pedagógica reconhecida por lei, na educação brasileira, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei número 9.394/96, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), citada nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2015), no Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana (2015) e no Currículo da Cidade (2019). Como linguagem, a música necessita ser explorada nas Unidades de Educação Infantil, objetivando a ampliação do imaginário da criança e a descoberta de novos sons (SÃO PAULO, 2016, p.8). O fazer musical na educação infantil, entre eles as práticas rítmicas e melódicas, o canto, os repertórios variados e experiências corporais advindas da música podem possibilitar uma comunicação lúdica e afetiva no ambiente educacional, aproximando as crianças ao universo musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Musicalização; Imaginação infantil; Criatividade; Repertório musical na educação infantil; Música na educação infantil.

## ABSTRACT

In this article we will report on some important aspects of musicalization in early childhood education. This pedagogical approach is recognized by law in Brazilian education, as in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Law number 9.394/96, as well as in the National Common Curriculum Base (BNCC), cited in the Indicators of Quality in Early Childhood Education (2015), in the Integrating Curriculum for Early Childhood Education in São Paulo (2015) and in the City Curriculum (2019). As a language, music needs to be explored in Early Childhood Education Units, with the aim of broadening the child's imagination and discovering new sounds (SÃO PAULO, 2016, p.8). Making music in early childhood education, including rhythmic and melodic practices, singing, varied repertoires and bodily experiences derived from music can enable playful and affective communication in the educational environment, bringing children closer to the musical universe.

**KEYWORDS:** Musicalization; Children's imagination; Creativity; Musical repertoire in early childhood education; Music in early childhood education.

## INTRODUÇÃO

Como podemos definir a palavra música?

“substantivo feminino. 1. Combinação harmoniosa e expressiva de sons. 2. A arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.” (DICIO Dicionário Online de Português. Acesso 03 dez.2023).

Ou seja. O uso de sons que expressam harmonia é considerado música. Já a musicalização, de acordo com o site da pós educação, da Unisinos é :

“o uso da música como ferramenta de aprendizagem e construção do conhecimento na educação, ou seja, é o trabalho com ritmo, melodia e harmonia para ensinar novos conteúdos e explorar habilidades em sala de aula”. ( www.poseducacao.unisinos.br. Acesso 25 nov. 2023).

E para musicalização? Como podemos defini-la?

“ação de musicalizar, de dar forma musical, melodiosa a algo. Processo que transforme alguma coisa em música: musicalização da matemática em sala de aula; musicalização de um poema”. (DICIO Dicionário Online de Português. Acesso 03 dez.2023).

Vamos esclarecer alguns tópicos importantes sobre o início das creches e posterior Centros de Educação Infantil brasileiras. Desde a década de 1970 a creche, vem expandindo-se para que as mães possam voltar-se ao mercado de trabalho, em função do desenvolvimento comercial e industrial vividos no Brasil e poderem exercerem suas funções sem se preocuparem onde deixarão suas crianças enquanto estiverem trabalhando fora de casa. A educação infantil era exercida com o intuito totalmente assistencialista, voltada para a guarda, proteção, alimentação e higiene das crianças que ali ficavam, principalmente as mais carentes e necessitadas.

A partir da Constituição de 1988 a educação infantil foi incluída no sistema educacional, garantindo à criança este direito:



“A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” ( BRASIL, 1988, p.1, art.205).

Em 1990 o ECA ( Estatuto da Criança e Adolescente) reafirma os direitos constitucionais na educação infantil.

Em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ( RCNEI), um documento que norteia o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos. Sua proposta é integrar o cuidar e o educar na educação infantil.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017, documento normativo estabelece o educar e cuidar como sendo indissociáveis na educação infantil, sendo a criança protagonista do ensino e da aprendizagem. A partir de então temos professores com formação pedagógica para garantirem o cuidar e o educar, respectivamente, nos centros de educação infantil estabelecendo propostas pedagógicas para o processo educacional, os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, as intencionalidades pedagógicas, o brincar, o explorar , o aprender, o experimentar, o conviver, entre outros, incluindo assim a música como um processo de aprendizagem lúdico e enriquecedor para a formação da criança de maneira integral.

Discorreremos um pouco sobre a importância da musicalização na educação infantil, seus aspectos legais e pedagógicos para o enriquecimento na formação da criança, buscando sua integralidade e ampliação de conhecimentos através da música.

## **A MÚSICA E SUA HISTÓRIA**

Acredita-se que a música surgiu em meados de 4.000 a.C, no Egito Antigo, como forma artística e estes utilizavam-se da música como sendo uma invenção do deus Thoth. Para o deus Osíris, também de acordo com a crença egípcia, a música servia para civilizar o mundo.

Na Grécia, a música era uma forma de estarem mais próximos às divindades gregas. Na China, além de estar presente em momentos religiosos, também era uma forma de personalizar momentos históricos e os seus imperadores. Em cada momento da história nota-se uma influência da música. Na Idade Média, no Renascimento, no Barroco, no Classicismo, no Romantismo e na música do nosso século, período que mais houve mudanças, novas tendências, gêneros musicais, novas tecnologias e inovações. A música está presente em nosso dia a dia, em filmes, novelas, desenhos animados, teatros, danças e em muitos eventos. Está muitas vezes em nossa memória e pode representar alguns sentimentos alegres ou tristes na nossa vida.

“ a música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento”. ( www.cefsa.org.br. Acesso 26 nov. 2023).

Outro autor de relevância menciona que a música:

“[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais

importantes formas de comunicação[...].( NOGUEIRA, 2003, p.01).

Partindo desse pensamento podemos notar a importância da musicalização para os indivíduos em qualquer idade.

No ano de 1998, o Ministério da Educação criou o Referencial Nacional Para a Educação ( RCNEI), colocando como prática pedagógica a música na educação infantil, contribuindo a partir de então para o avanço nas pesquisas sobre a importância da música na educação infantil.

## **O INÍCIO DA MÚSICA NO BRASIL**

A história registra que Pero Vaz de Caminha, em cartas enviadas ao rei de Portugal, no século XVI, quando descreve o modo de vida dos índios observada desde a sua chegada, descreve que estes utilizavam-se da música em diversos momentos importantes da tribo, ocupando espaço de destaque em suas crenças, tradições e memórias. Atualmente também utilizamos músicas indígenas e criações feitas pelos homens brancos para dar início e continuidade aos conhecimentos e saberes do povo indígena pelas crianças. Através das músicas as crianças podem aprender ritmos, letras, modo de vida e aprenderem a valorizar essa cultura rica que tanto tem a nos ensinar, não somente no dia do índio, mas durante o ano todo.

Podemos citar também a cultura africana, agora obtendo maior destaque em nosso país contribuiu e contribui imensamente para a ampliação dos nossos saberes musicais, culturais, religiosos etc. Os negros escravizados no Brasil, vindos de diversos países africanos trouxeram uma ampla diversidade cultural, principalmente na música e podemos dizer que deram inúmeras contribuições para a música popular brasileira, como o samba, o maxixe, a bossa-nova, kuduro, entre outras. Instrumentos musicais como o berimbau, o agogô, o afoxé também foram trazidos pelos negros e são muito utilizados no Brasil até hoje.

Vimos que no Brasil, a música teve contribuições dos povos vindos da África, dos europeus colonizadores e dos índios, contribuindo para uma enorme variedade de estilos musicais, como o samba, o maxixe, as escolas de samba, entre outros. Hoje temos influências musicais de diversos povos, principalmente devido ao mundo globalizado, possibilitando o conhecimento de diversas culturas, como por exemplo, o funk, vindo da música negra norte-americana que surgiu nos Estados Unidos, por volta da década de 60 e que atualmente explode aqui no Brasil, assim como rap, que teve início na Jamaica e espalhou-se pelo mundo a fora, inclusive em nosso país.

## **A MÚSICA E OS PARÂMETROS LEGAIS NA EDUCAÇÃO**

De acordo com os parâmetros legais na educação podemos citar:

“tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em suas dimensões emocional e afetiva, cognitiva, física e interacional.” BRASIL .Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 29, em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 20 nov. 2023.

Em 1996 a lei número 13.273/2018, altera a LDB número 9394/1996, no artigo 26 da LDB, no 2º. Parágrafo, institui como componente curricular obrigatório, no ensino básico, o ensino das artes, tais como dança, música, teatro, principalmente aqueles que representam as tradições regionais.

“ para a criança, a linguagem é brincadeira . É assim que se apropria da cultura e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação : a fala, a encenação, os sons, os movimentos corporais, música, pintura, construção e muitas outras” SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – São Paulo: SME/DOT, 2015, p. 36)

Na Base Nacional Curricular ( 2018) – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil temos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além dos Campos de Aprendizagem: o eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em traços, sons, cores e formas temos especificado: conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais (...), por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais(...). Contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e estético das crianças, desde muito pequenas, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Crianças muito pequenas entende-se como de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e temos então, dentre os parâmetros legais, os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: criar sons e materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. E bebês de zero a 1 ano e 6 meses: explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente e explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar diversos ritmos de música.

“o papel da(o) professor(a) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens, como desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem etc., SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. (Currículo da cidade: Educação Infantil, São Paulo: SME/CO-PED, 2019, p. 104).

Desta forma vemos que a música está assegurada, nos parâmetros legais, na educação infantil, sendo uma expressão de arte importante para o universo infantil.

## **A MÚSICA DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR**

Veremos a seguir como a música pode ter muita importância dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com alguns especialistas cantar músicas para o bebê, ainda no ventre de sua mãe pode trazer inúmeros benefícios desde a formação do feto, como proporcionar maior desenvolvimento cognitivo e emocional, além de proporcionar maior tranquilidade. O repertório de músicas mais calmas, como por exemplo, as músicas clássicas e as cantigas de ninar podem contribuir muito para isso.

“Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que envolve e logo a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa, espontaneamente de forma indutiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo a presença da música “ ( BRITO, 2003, p.35).

Na escola a música também tem um papel importante em qualquer fase, desde a infância até a fase adulta. Ela possibilita a obtenção de benefícios emocionais, sociais e cognitivos, estimulando

a imaginação, a criatividade, a expressividade e emoções.

Quanto aos aspectos cognitivos podemos citar: melhora no raciocínio lógico, concentração, imaginação e estímulo a criatividade.

A música pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, pois estimula a fixação da letra, a entonação e o ritmo musical. Ela pode contribuir nas áreas da matemática e afins, leitura e expressão verbal.

Colabora com a construção do ambiente social saudável, colaborativo, como estimular o cantar coletivo, os corais, as bandas estudantis, a diversidade das vozes, a expressão de emoções e sentimentos.

Quanto ao desenvolvimento motor, a música pode incentivar o aprendizado de instrumentos musicais e a expressão corporal, através da dança, dos movimentos de acompanhamento musical, como bater palmas, e outros movimentos corporais possíveis.

Redução do estresse e agitação, possibilitando relaxamento e a acolhida entre os alunos. Pode proporcionar alegria e diversão de acordo com tipo musical.

O pesquisador da Unifesp, Mauro Muszkat, em seu artigo na revista Literartes, 2019 explica que em geral, as crianças conseguem se expressar muito melhor através da música e do som, podendo ser uma ferramenta exclusiva que auxilie as crianças que possuam esquizofrenia, déficit de atenção, entre outras.

Nas escolas de Educação infantil o estímulo à musicalização é grande. Canta-se na acolhida, ao entrar na sala de referência, canta-se ao iniciar às refeições, canta-se ao começar uma história, canta-se ao encerrar o dia. Esses momentos de música chamam a atenção das crianças e estas imediatamente começam a prestar atenção na música, no ritmo, na letra da música e tudo após parece ficar mais lúdico, as crianças mais descontraídas, alegres consigo mesmas e com o outro.

“A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração motora, a socialização, acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colabora, na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esses conhecimentos é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro” (KEBACH et al., 2018, p. 17).

Através da música na educação infantil pode-se ensinar muito às crianças, desde aprender a ouvir, aguardar a sua vez, ou seja, saber esperar, o respeito ao gosto musical alheio, expressar sentimentos, desenvolver a criatividade, a empatia contribuindo para se tornar um ser cada vez mais íntegro, social e humanizado.

## **O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA MUSICALIZAÇÃO**

Não é necessário que o professor tenha uma formação musical para as práticas musicais na escola. Não é requisito saber tocar nenhum instrumento musical. É necessário inicialmente dar o primeiro passo dentro do universo musical existente. Percebemos na escola, muitas vezes, que

alguns professores utilizam de músicas e vídeos através do celular, da televisão ou outros meios digitais, por pensarem que não agradarão as crianças e não percebem que utilizando do seu próprio instrumento musical: sua voz, fará com as crianças também fiquem empolgadas para cantarem junto com eles.

Nesta crônica de Rubem Alves, psicanalista e educador temos:

“ Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção de beleza musical. A experiência da beleza tem que vir antes.” ( Revista Prosa Verso e Arte. [www.revistaproso-versearte.com](http://www.revistaproso-versearte.com). Acesso 23 nov. 2023).

Considerar os saberes prévios das crianças em relação ao que já sabem sobre música e a cultura musical a qual estão inseridas é de suma relevância. A partir desse conhecimento o professor pode apresentar-lhes melodias, sons, ritmos com as quais já estejam familiarizadas e posteriormente novos conteúdos e diversidades.

O fazer musical através da elaboração de alguns instrumentos, simples, caseiros como os chocalhos, violão com caixas de papelão, tambor de lata e bexiga, xilofones, garrafas de chuva, campainhas de vento e tantos outros que podem ser feitos com a ajuda das famílias e crianças contribuindo para a criação, o fazer coletivo, a imaginação, a reutilização de materiais já utilizados e a diversão podem transformar o fazer musical em atividades lúdicas, alegres, que proporcionam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

A criação e elaboração de um parque sonoro dentro da escola, com a mediação do professor de educação infantil pode ser muito utilizado para o fazer musical. Usar objetos que emitam sons, como painelas, tampas sinos, brinquedos que emitam sons em geral. As crianças demonstram gostar muito de participarem da elaboração e depois poderem apreciar tudo o que foi feito, brincando.

“o professor deve ser um mediador, ou seja, aquele que orienta nas atividades com a música. O professor que tem conhecimento de algum instrumento musical e o aplica, sem dúvidas pode proporcionar ainda mais encantamento nas crianças e favorecer muito o gosto da música pela turma. E aquele professor que não toca nenhum instrumento pode utilizar-se de outros meios sonoros, a voz, o corpo, como o bater palmas, os pés entre outros...”.( SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1997, p.30).

O importante aqui é o fazer musical, incentivar o gosto pela música, a criatividade, a alegria, a letra, a concentração e o encantamento”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música na educação infantil é de suma importância para obtenção de inúmeros benefícios, como: estimulação da concentração, criatividade, memória, desenvolver o senso rítmico, a atenção, a conscientização corporal, o prazer e a alegria, assim como o desenvolvimento da fala e da escuta.

Vimos que o desenvolvimento da musicalidade através do percurso histórico aqui no Brasil, suas manifestações e diversas contribuições deixadas em nossa cultura, contribuíram para um amplo repertório musical e cultural. O interesse e ampliação de conhecimentos vindos da cultura africana, através do tráfico negreiro, assim como os conhecimentos dos índios do Brasil, quando da vinda dos Portugueses para cá trouxeram e deixaram marcas preciosas para o universo musical brasileiro. Hoje, com a ampliação dos estudos sobre a África, nas escolas, assim como as culturas indígenas podemos estreitar cada vez mais nossos interesses e conhecimentos sobre esses povos que fizeram e fazem parte da construção do nosso país.

Os aspectos legais que contribuem para as práticas musicais no ambiente escolar, possibilitam ainda mais um ensino integral e de qualidade, desde a educação infantil faz com que os professores possam exercer a musicalização em suas práticas pedagógicas facilitando e criando ambientes lúdicos, repletos de encantos e favorecendo a ampliação de novos saberes que poderão contribuir para a formação de indivíduos cada vez mais humanizados.

## REFERÊNCIAS

MUSZKAT, M. **Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva**. Literartes, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 233-243, 2019. ISSN: 2316-9826. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.163338>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163338>. Acesso 28 nov. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil**, São Paulo: SME/COPEd, 2019, p. 104.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 19 nov. 2023.

KEBASH, Patricia Fernanda Carmen. **Expressão musical na Educação Infantil**. 1.ed – Porto Alegre, RS: mediação, 2018, p.17.

SÃO PAULO(SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. – São Paulo: SME / DOT, 2015, p. 36).



BRITO, M.T.A. **Música na educação infantil**. SÃO PAULO: Editora Peirópolis, 2003, p.35).

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, número 2, dez 2003. Disponível em: [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br). Acesso 26 nov. 2023.

RNCNEI, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998., vol. 1, em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 27 nov. 2023.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1997, p.30.

BRASIL .**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, artigo 29, em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 20 nov. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** – São Paulo: SME/DOT, 2016, p. 36)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

[www.todamateria.com.br](http://www.todamateria.com.br). Acesso 28 nov. 2023.

[www.revistaprosaveroarte.com](http://www.revistaprosaveroarte.com). Acesso 23 nov. 2023

[www.cefsa.org.br](http://www.cefsa.org.br). Acesso 26 nov. 2023.

[www.poseducacao.unisinos.br](http://www.poseducacao.unisinos.br). Acesso 25 nov. 2023.

[www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br). Acesso 20 nov. 2023.

**REVISTA** **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias  
Editora-Chefe

Editora Educar Rede  
Lauzane Paulista | SP  
Rua João Burjakian, 203  
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE  
Fone: 11 2231-3648  
WhatsApp 11 99588-8849